Michael Kämper-van den Boogaart
Sabine Reh / Christoph Schindler
Joachim Scholz (Hrsg.)

# Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972

## Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte



Kämper-van den Boogaart / Reh /
Schindler / Scholz

# Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972

Michael Kämper-van den Boogaart
Sabine Reh
Christoph Schindler
Joachim Scholz
(Hrsg.)

# Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972

## Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

*Die Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.*

*Das Projekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972“ wurde in einem wettbewerblichen Verfahren von der Leibniz-Gemeinschaft mit dem Aktenzeichen K200/2015 gefördert.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

**2023.** Verlag Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Lektorat: Denise Löwe, Berlin.
Coverabbildung: Collage aus Archivdokumenten (DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, 74).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany **2023.** Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.






ISBN 978-3-7815-6052-9 digital doi.org/10.35468/6052

ISBN 978-3-7815-2609-9 print

# Inhaltsverzeichnis

*Michael Kämper-van den Boogaart und Sabine Reh*

# Einleitung

Wird heute über Abiturprüfungen gesprochen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Diskussion rasch die Frage der Vergleichbarkeit der erwarteten Leistungen und ihrer Bewertungen traktiert (vgl. Helbig/Nikolai 2015, S. 204–232). Das Abitur zählt zu den High-Stakes-Prüfungen, von deren Ergebnissen einiges abhängt. Im Fall des Abiturs ist es nicht allein seine Rolle als schulische Abschlussprüfung, auch nicht die seit dem 19. Jahrhundert mit ihm verbundene Berechtigung, eine Hochschule zu besuchen, die die Frage nach der Vergleichbarkeit der Leistungen so relevant erscheinen lässt. Es ist besonders der mit dem sogenannten Numerus Clausus bearbeitete Konflikt zwischen einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung und dem grundgesetzlich garantierten Recht zur freien Berufswahl einerseits und andererseits den Zulassungsbeschränkungen, mit denen die Hochschulen auf ein Missverhältnis zwischen Nachfrage und Angebot von Studienplätzen in besonders begehrten Fächern wie Medizin, Jura oder Psychologie reagieren, der dieser Frage eine solch große Bedeutung verleiht. Da die Zulassungsbeschränkungen bislang in erheblichem Maß an Auswahlverfahren gekoppelt werden, die die Abiturnoten zum Maßstab machen, wird nicht zuletzt durch Urteile des Bundesverfassungsgerichts (BVG) das Problem der Vergleichbarkeit der mit den Abiturnoten zertifizierten Leistungen ein Thema, das in der betroffenen Öffentlichkeit unter dem Aspekt von Bildungsgerechtigkeit heftig erörtert wird. Durch die Rechtsprechung des Verfassungsgerichts gezwungen[1], bemüht sich die Kultusministerkonferenz der Länder darum, die monierte Vergleichbarkeit auf unterschiedlichen Ebenen zu gewährleisten – ein Prozess, der bereits mit den ersten BVG-Urteilen in den frühen 1970er Jahren einsetzte, zunächst zur Implementation sogenannter Normenbücher, dann Einheitlicher Prüfungsanforderungen für das Abitur führte (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 359–368; Bölling S. 2010, S. 107f.) und sich gegenwärtig in der Etablierung zentraler Aufgabenpools und weiterer Anpassungen manifestiert (vgl. Hoffmann/Schröter/Stanat 2022).

1 „Solange die Abiturnote für die Vergabe der Studienplätze […] ein wichtiges, über einen Großteil der Plätze entscheidendes Kriterium ist, fallen die Vergleichbarkeitsmängel für die Chancengleichheit ins Gewicht" (Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 19.12.2017, https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2017/12/ls20171219_1bvl000314.html).

doi.org/10.35468/6052-01

Dass mit dieser juristischen Intervention und ihren bildungspolitischen Folgen Vorstellungen probater Leistungen, wie sie von der Pädagogik, den Fachkulturen oder dem didaktischen Brauchtum ausgeprägt wurden, lädiert werden, zeigte sich insbesondere Mitte der 1970er Jahre, als die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hinter den Normenbüchern einen „Zwang zum Einheits-Curriculum" witterte, der „zu einer Erstarrung des gesamten Bildungswesens führen" müsse.[2] Hartmut von Hentig gar sah „den Sinn jeglicher Pädagogik" als gefährdet an (vgl. Flitner/Lenzen 1977, S. 217, S. 32, S. 40).[3]
Auch wenn die gegenwärtigen Anpassungs- und Reformprozesse bislang weniger Aufregungen verursachen, zeigen sich im Einzelnen doch Widerstände, die – zumal für Außenstehende – frappierend anmuten. Diese betreffen auch die Modalitäten der schriftlichen Prüfungsleistungen im Fach Deutsch (Kämper-van den Boogaart 2017). Hierzu ein Beispiel, das im Vergleich zu den mit den zentralen Literaturaufgaben aufgeworfenen Kanonisierungstendenzen auf den ersten Blick unscheinbar anmutet: Abituraufsätze sollen selbstverständlich nicht willkürlich, sondern idealiter kriterienorientiert, objektiv und transparent bewertet werden. Hierfür geben die aus den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in die nationalen Bildungsstandards gewanderten Anforderungsbereiche[4] Anhaltspunkte, die in sogenannten Erwartungshorizonten umgesetzt werden.[5] Diese Erwartungshorizonte geben etwa Auskunft darüber, was von einem gelungenen Aufsatz mindestens erwartet wird.[6] Besteht über dieses Unterfangen auch ein allgemeiner Konsens, so unterscheiden sich die Strukturen und Praktiken der Textsorte Erwartungshorizonte im Ländervergleich dennoch erheblich. Zwei Extreme lassen sich dabei

2 Vgl. hierzu Sabine Reh 2022, S. 123ff.

3 Vgl. auch Andreas Flitner (1977) in der „Zeit": „Erreicht aber wird eine Verschlechterung unseres Schulwesens, das unter solchen Bedingungen nicht nur mit seiner Oberstufenreform scheitern muß, sondern auch in den vorausgehenden Stufen aufs bedauerlichste normiert und geplättet wird".

4 „Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren. Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte. Anforderungsbereich III umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren das eigene Vorgehen" (Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, 22).

5 „Jeder Prüfungsaufgabe wird eine Beschreibung der erwarteten Leistungen beigegeben einschließlich der Angabe von Bewertungskriterien, die auf die Anforderungsbereiche bezogen sind (Erwartungshorizont)" (KMK: Bildungsstandards Deutsch AHR, 23).

6 Die Aufgabenstellung muss alle drei Anforderungsbereiche adressieren und ein mit mindestens „gut" bewerteter Aufsatz muss Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen zeigen (ebd.).

doi.org/10.35468/6052-01

beobachten: zum einen das Verständnis, dass Aufsätze holistisch beurteilt werden müssen, zum anderen die Präferenz für analytisch genannte Verfahren, bei denen die Beurteilenden partikulare Beurteilungskriterien anwenden. Hinter diesen divergenten Konzepten stecken abweichende Grundauffassungen, die Vorstellungen über den Aufsatz berühren und gleichzeitig auch auf unterschiedlichen pädagogischen Traditionen und eingefahrenen Routinen beruhen. Das holistische Modell, das auch im frühen 19. Jahrhundert schon in den Prüfungsordnungen und Hinweisen zum Aufsatz Ausdruck findet (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017), folgt gegenüber dem zu bewertenden Aufsatz nicht nur bildungstheoretisch begründeten Einstellungen, sondern entspricht Ideen, wie sie auch in einer hermeneutischen Literaturkritik wirksam werden, während das analytische Modell mit seinen Kriterien sich auf messbare Qualitätsaspekte bezieht, wie sie in psychometrischen Testverfahren seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert mehr und mehr geltend gemacht werden. Mit der hier in Anschlag gebrachten Auffassung, kognitive Prozesse jenseits inhaltlicher Festlegungen abbilden zu können, konnte sich, insbesondere im Blick auf den Interpretationsaufsatz (‚Interpretation literarischer Texte'), schließlich eine Distanz gegenüber der Festlegung auf das richtige Textverständnis verbinden. Die Aversion gegenüber solchen Festlegungen folgt im Kern einer Kritik schulischer Praktiken, wie sie Hans Magnus Enzensberger 1976 gegenüber dem Normenbuch Deutsch (1975) fulminant vortrug und in der er die Lehrkräfte aufforderte, das „Laster der richtigen Interpretation" zu bekämpfen (Enzensberger 1991, S. 40).[7]
Ganz unabhängig von der Frage, welches Verfahren zu geringeren Streuungen der Bewertungen führt,[8] ist interessant, dass sich in der Vergangenheit zwei so unterschiedliche Verfahrensweisen als Kulturen etablieren konnten. Dass dies möglich war, dürfte damit zusammenhängen, dass dem deutschen Aufsatz als Prüfungsleistung im Abitur zwar seit dem Ende des 19. Jahrhunderts eine besondere Rolle zugeschrieben wurde[9], seine Reglementierungen in staatlichen Vorgaben aber nicht zuletzt aufgrund der herrschenden Vorstellung über eine Persönlichkeitsbildung, die der Aufsatz dokumentiere, sehr lange vage blieben. Genau damit wurde es möglich, den deutschen Aufsatz mit nationalpädagogischen Wertzuschreibungen aufzuladen, ihn aber auch als die hohe Schule der Sprach- und Kognitions-

7 Enzensberger kann sich in seiner Polemik auf den viel zitierten Essay Susan Sontags aus dem Jahr 1964 beziehen, der den programmatischen Titel „Against Interpretation" trägt (Sontag 1969). ttps://static1.squarespace.com/static/54889e73e4b0a2c1f9891289/t/564b6702e4b022509140783b/1447782146111/Sontag-Against+Interpretation.pdf).

8 Empirische Befunde hierzu bei: Hoffmann/Schröter/Stanat 2022. Eine klare Präferenz lässt sich aus den Daten der empirischen Befunde interessanterweise nicht ableiten.

9 Bekanntermaßen war es der Monarch selbst, Wilhelm II., der auf der Reichschulkonferenz von 1890 in nationalistischem Pathos den Vorrang des deutschen Aufsatzes vor dem lateinischen postulierte (vgl. Kämper-van den Boogaart 2019, S. 14ff.). Zum schulpolitischen Faible des Kaisers vgl. Clark 2008, S. 89ff.

doi.org/10.35468/6052-01

entwicklung, als jugendpsychologisch bedeutsame Leistung, als Dokument von Sprach- und Denkzucht sowie als Raum elaborierter Persönlichkeitsentwicklung zu betrachten. Und insofern ließ sich der Aufsatz auch in besonderem Maße als eine Leistung begreifen, mit der Abiturient*innen ihre Studiereignung unter Beweis stellten.

Wenn heute, wie dargestellt, über Fragen von Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen, allemal des Aufsatzes gestritten wird, können wir eine Art Geschichtsvergessenheit beobachten. Einer solchen in den gegenwärtigen bildungspolitischen, aber auch in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Debatten um Schul- und Prüfungsleistungen, will der vorliegende Band, der unterschiedliche Facetten eines Forschungsprojektes präsentiert, entgegenwirken. Mit ihm soll gezeigt werden, dass die historische Dimension bei den Debatten um Prüfungen, um deren Objektivität und Validität wie aber auch um damit verbundene Fragen von Gerechtigkeit und ein professionell-pädagogisches Urteil nicht aus dem Auge verloren werden darf, will man falsche und vereinfachende Deutungen und Schlussfolgerungen vermeiden.

Die einzelnen Beiträge des Bandes entstanden im Kontext des genannten interdisziplinären und von der Leibniz-Gemeinschaft geförderten Projekts „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972“, das sich mit der Geschichte des deutschen Abiturs und darin insbesondere des deutschen Abituraufsatzes, seiner Königsdisziplin, auseinandergesetzt hat. Es wurde in Kooperation zwischen der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin und dem Informationszentrum Bildung (IZB), beides Abteilungen des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, und dem Institut für deutsche Literatur der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt. Ziel des Projektes war es, in Ergänzung vorliegender sozialgeschichtlicher und ideologiegeschichtlicher Studien, Prüfungspraktiken des Abiturs und insbesondere des deutschen Abituraufsatzes in Preußen (beziehungsweise ehemals preußischen Territorien), in Bayern, in Baden und Württemberg zu rekonstruieren. Abituraufsätze und Abiturakten wurden dafür aus einer bildungshistorisch-praxeologischen, einer wissens- und materialgeschichtlichen und insbesondere einer fachdidaktisch-historischen Perspektive untersucht. Es ging darum, das Bedingungsgefüge der Prüfungspraktiken, wie es sich jeweils historisch zeigte, ins Auge zu fassen, Reflexionen der Praxis zu beobachten und auf der Basis von Produktanalysen Rückschlüsse auf Praktiken des schulischen Prüfens zu unternehmen. Hierzu wurde zunächst ein Korpus von etwa 2.400 Abituraufsätzen für den Untersuchungszeitraum – von der Vereinheitlichung der Lehrpläne und Prüfungsordnungen sämtlicher höherer Schulen im Jahr 1882 in Preußen bis zur Reform der Oberstufe 1972 in der Bundesrepublik Deutschland – zusammengestellt. Dieses Korpus erweiterte den in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) bereits vorhandenen Bestand an Prüfungsakten aus Berlin. Weitere Quellenbestände wurden in

Bayern und Württemberg ermittelt und erfasst. Hier existierten – im Gegensatz zu Preußen – seit unterschiedlichen Zeitpunkten Formen zentraler Prüfungen. Sämtliche Abituraufsätze wurden retrodigitalisiert; ca. 350 von ihnen konnten einschließlich der Kommentare und Beurteilungen der Lehrkräfte transkribiert und mit Metadaten versehen in einer virtuellen Forschungsumgebung (VFU) aufgenommen werden. Diese sollte die im Projekt verwendeten Quellen miteinander verknüpfen und sowohl das Forschungsdatenmanagement nachvollziehbar machen als auch die Nachnutzung dieses so strukturierten Korpus durch andere Wissenschaftler*innen ermöglichen.

Die im Zusammenhang des Projekts analysierten Aufsatzproduktionen unterlagen variablen Gesetzgebungen, Prüfungsordnungen und Richtlinien. Das Abitur war von Beginn des Untersuchungszeitraumes an grundsätzlich mit einem Verwaltungsakt verbunden, der die ‚Reife' der einzelnen Schüler*innen justiziabel in Aktenform dokumentierte und als zyklisch vollzogener Aktenvorgang zunehmend stärker reglementiert wurde. Die Aufsatzproduktionen reagierten mittelbar – nicht zuletzt durch den ihnen vorangehenden Unterricht – auf zeitgenössische Diskurse pädagogischer, bildungspolitischer und fachdidaktischer Prägung. Eher locker gestaltete sich der Bezug zwischen dem deutschen Abituraufsatz und einem disziplinären Fachwissen, wie es sich in unterschiedlichen publizistischen Formen – Monographien, Aufsätzen, Handreichungen, Praxis- und Tagungsberichten – manifestiert. Die Rekonstruktion dieser Konstellationen während der Projektarbeiten zeigte, dass sich das Verhältnis zwischen Aufsatz, Curriculum und Unterrichtspraxis im Laufe der Zeit strukturell allerdings kaum wandelte. Bezeichnenderweise blieben auch die Bestimmungen zu Prüfungsinhalten und Bewertungsmaßstäben den gesamten Untersuchungszeitraum über ausgesprochen unkonkret.

Alle Autor*innen des vorliegenden Bandes sind Mitarbeiter*innen im Projekt gewesen. Ein Teil der Befunde der im Projektzusammenhang erfolgten Untersuchungen ist bereits in monographischen Studien und Einzelbeiträgen publiziert worden. Darauf wird in diesem Band an passender Stelle jeweils genauer eingegangen, wenn in mehreren Kapiteln vertiefende Einblicke in die Ergebnisse des Projektes geboten werden:

1. Die Aufsätze im ersten Kapitel des Bandes betrachten die Geschichte der Abiturprüfungspraxis als Geschichte einer Verwaltungspraxis und zeichnen diese im Sinne einer Grundlage für die dann im zweiten Kapitel folgenden Analysen nach. Im ersten Text dieses Teils wird die Entwicklung der Gesetze und Verordnungen zum deutschen Abitur und insbesondere zum deutschen Abituraufsatz in Preußen und Bayern vergleichend rekonstruiert. Dargestellt werden nicht nur Unterschiede zwischen einer sich herausbildenden zentralen Prüfungspraxis und einem eher ‚dezentralen' Verfahren, sondern gerade auch Übergänge hinsichtlich der Formulierung von Vorgaben und der Gestaltung von Entscheidungsräumen. Das Be-

doi.org/10.35468/6052-01

sondere des Normierungsprozesses der Prüfung bestand darin, dass er Räume für die Darstellung von Schüler*innen-Individualität – pädagogisch, aber auch meritokratisch legitimiert – gewähren musste. Die Abiturprüfungsakten repräsentieren indes nicht nur die abgelaufenen Verfahren und die absolvierten schulischen Transitionen, wie ein weiterer Aufsatz ausführt. Vielmehr bezeugen sie als Spurenträger die leibliche Involviertheit der Akteur*innen und dokumentieren – gerade bei zunehmend durchgesetzter Justiziabilität der Abschlussprüfung – auch noch widerständige Praktiken, z. B. des Betrügens und der Klage. Der Umgang mit im Prüfungsverfahren scheiternden Schüler*innen, der langsam im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts seine Formen fand, gerät in den Prüfungsakten ebenso in das Blickfeld wie die Bedeutung der schulischen Abschlussprüfung – prüfungstheoretisch ausgesprochen interessant – als ‚Prüfung der Prüfer*innen'. Vor allem aber ist das Abitur, die zentrale schulische Abschlussprüfung im Untersuchungszeitraum, als ein zentraler und immer historisch besonderer Subjektivierungsprozess zu verstehen: Wie „reife" Abiturient*innen konstruiert wurden und wie dieses vor dem Hintergrund der Entwicklung ausgewählter Dimensionen des Abiturs als eines administrativen Prüfungsverfahrens geschah, ist Gegenstand eines weiteren Artikels. Im abschließenden Text des ersten Buchkapitels wird der interessante Fall der Etablierung zentraler Prüfungsverfahren in einem Land, das zunächst keine solchen kannte, rekonstruiert. Nach 1945 hatte die französische Besatzungsmacht in Württemberg ein zentrales Prüfungsverfahren für das Abitur eingeführt. In Auseinandersetzung mit der wettbewerblich organisierten Prüfungspraxis in Frankreich diskutieren deutsche, aber auch französische Lehrkräfte über die Unterschiede zwischen dem französischen und dem deutschen Literaturunterricht und über die Art und Weise, wie über Literatur in der Prüfung geschrieben und wie dieses bewertet wurde. Erkennbar sind Adaptationen von Praktiken, Anpassungen und Veränderungen in einer Situation transnationaler Verflechtung.

2. Im Zeitraum zwischen 1945 und 1971 vollzieht sich langsam ein Normenwandel im Schreiben und Bewerten von Abituraufsätzen. Diesem widmet sich das breit angelegte zweite Kapitel des Buches. Während die bislang vorliegenden historischen Studien zumeist die Themenstellungen der Aufsätze unter ideologiegeschichtlichen Aspekten in den Fokus rückten[10], wird hier insbesondere die Praxis des Schreibens und Beurteilens von Abituraufsätzen thematisch.

Die Grundlage legt ein erster Beitrag; in ihm wird kritisch darüber diskutiert, in welcher Weise Schüler*innenaufsätze und ihre Beurteilungen durch die Lehrkräfte Quellen fachhistorischer Forschung sein können, was sie aussagen und wie man sie rekonstruieren und verstehen kann. Vor diesem Hintergrund wird anhand wichtiger Akteure des Deutschunterrichts in der Bundesrepublik, nämlich

10 Daneben tritt das Interesse an der Prominenz der Aufsatzproduzent*innen wie bei Lahann 1982 oder die Intention, die Aufsätze als Spiegel eines lokalen Zeitgeists zu lesen (z. B. Apel 1991; Dornieden 2008; Lütgemeier 2008; Schularchiv 2015). Vgl. insgesamt Eiben-Zach i. d. B.

der Arbeiten von Robert Ulshöfer und Erika Essen, das Spannungsfeld zwischen bekanntem Konservatismus der 1950er Jahre und einer als demokratischen Modernisierung verstandenen kommunikativen Wende ausgeleuchtet. Diese Wende wird gegen Ende der 1960er Jahre proklamiert. Auch wenn die Postulate dieser Wende nicht wirklich dazu führten, den Deutsch- zum Projektunterricht werden zu lassen und literarische Produktionen vornehmlich als eine unter anderen Formen sozialer Kommunikation zu fassen, suggerierten sie doch, dass man sich in einer Phase grundlegender Zäsuren befinde.

Die Bearbeitung literarischer Texte durch die Schüler*innen, ihre Vorstellungen über Literatur und deren Verhältnis zu den Normvorstellungen der Lehrkräfte wurden intensiv für die 1950er und 1960er Jahre analysiert. Aufschlussreich für die Erfassung entsprechender Dispositionen waren insbesondere Phasen der Transformation, in denen das Spektrum thematisierter Literatur um aktuelle Werke erweitert wurde und in denen der ‚Interpretationsaufsatz' als neues Format neben den ‚literarischen Aufsatz' trat.

In beiden Fällen ergeben sich für die Praktiken probaten Schreibens und Bewertens Anpassungsprobleme, zumal die in der Ratgeberliteratur und in der fachdidaktischen Publizistik kommentierten Innovationen noch nicht in unterrichtlichem Brauchtum oder kollektiven Routinen entproblematisiert werden konnten. Insofern ergeben sich hier für Lehrende wie für Geprüfte unsicherere Richtigkeitsvorstellungen: Was etwa kann als Deutung durchgehen, wozu rechnen Analyse und Interpretation? Wie lässt sich die Erwartung auf individuelles Urteilen etwa mit der Kenntnis intersubjektiv geltender Vorstellungen in Beziehung setzen? Wie lassen sich Originalitätsansprüche, wie sie im literarischen oder im wissenschaftlichen Feld zirkulieren, mit Soliditätsstandards in Einklang bringen? In welchem Maße soll im Aufsatz reproduziert werden, was im Unterricht explizit gelehrt wurde? Welche außerschulischen Texte bieten Orientierungsmuster und welche auf keinen Fall?

Diese systemischen Unsicherheiten verlängern sich für die Bewertenden, wenn es um die Frage geht, was die angemessene Kommentierungspraxis ist. Adressieren ihre Kommentare in Übungs- oder Klassenarbeiten die Autor*innen der Aufsätze, sind es im Fall des Abiturs potentielle Zweitkorrektor*innen oder andere externe Instanzen? Welche Art Kommentare sind hier erlaubt? Was lässt sich eher nur andeuten, was explizit aufweisen? Wie fachlich oder wie personenbezogen sollen die Hinweise gestaltet werden?

Im skizzierten Spannungsfeld herkömmlicher Fachlichkeit und sozialer Öffnung verändern sich die didaktisch artikulierten Vorstellungen über den deutschen Aufsatz und insbesondere der Normen des Abituraufsatzes. Dies betrifft einerseits die Diskreditierung des in den 1950er Jahren schreiberzieherisch zentralen Besinnungsaufsatzes, wenn zumeist dessen Themenstellungen als reaktionäre Gesinnungsbildung attackiert wurden. Dies betrifft aber auch die Hoffnungen, die sich auf das neue Genre der Textinterpretation und -analyse richteten, das den älteren

doi.org/10.35468/6052-01

literarischen Aufsatz mindestens ergänzen sollte. Wird die unterbrochene Karriere des Besinnungsaufsatzes durch eine Relektüre wirkungsmächtiger Methodiken beleuchtet, werden Anspruch und Wirklichkeit der literarischen Aufsatzgenres in einer Auseinandersetzung mit Produkten der Abiturpraxis in Augenschein genommen. Persistenz wie auch Wandel von Aufsatzgenres werden dabei in der langen Geschichte des Besinnungsaufsatzes ebenso zum Thema wie in der Darstellung des in den 1960er Jahren sich neu etablierenden Interpretationsaufsatzes.

3. Im letzten Kapitel werden schließlich die infrastrukturellen Arbeitsgrundlagen des Projektes dargestellt. Dieses Kapitel macht nicht nur transparent, wie im Projekt methodisch gearbeitet wurde, sondern es bietet auch praktische Hinweise für historisch arbeitende Wissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen. Vorgestellt wird, was – aus einer praxeologischen Sichtweise – überhaupt Prüfungsakten ausmacht, in welcher Weise diese in der deutschen Bildungsgeschichte überliefert sind und wie das Korpus entstand, mit dem in diesem Projekt gearbeitet wurde. Erläutert wird, wie ein Teil der Aufsätze, die sehr detailliert ausgewertet wurden, transkribiert sind, in welcher Weise dabei geltende Standards (TEI) so variiert werden mussten, dass sie pragmatisch handhabbar und gleichzeitig, einen minimalen Standard bietend, gut für weitere Projekte zu nutzen sind. Abschließend wird gezeigt, wie eine virtuelle Forschungsumgebung – unter Beachtung aller rechtlichen Belange, also der Belange des Urheberrechts und der Persönlichkeitsschutzrechte – geschaffen wurde und wie mit ihr gewinnbringend (weiter) geforscht werden kann.

Zum Abschluss möchten wir allen Wissenschaftler*innen im Projekt und Autor*innen dieses Buches einen ganz herzlichen Dank für ihre Mitarbeit und auch für die Geduld mit der Projektleitung aussprechen. Ganz besonders möchten wir Denise Löwe danken, ohne deren Organisation, die beharrlichen Nachfragen und das immer hilfreiche Mitdenken dieser Abschlussband wohl kaum fertig geworden wäre.

## Literatur

Apel, Hans Jürgen (1991): Abituraufsätze als Spiegel des Zeitgeistes. Von Schillers Wallenstein zu Brecht und Dürrenmatt. In: Archiv für Kulturgeschichte Volume 73, Issue 2, S. 454–468.

Bölling, Rainer (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn.

Clark, Christopher (2008): Wilhelm II. Die Herrschaft des letzten deutschen Kaisers. München.

Dornieden, Sebastian (2008): Spiegel des Zeitgeistes. Göttinger Abituraufsätze im Fach Deutsch 1905–1931. Saarbrücken.

Eiben-Zach, Britta (2023): Reifeprüfungsaufsätze als Quellen historischer Forschung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 132–147.

Enzensberger, Hans Magnus (1991): Bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie (1976). In: Enzensberger, Hans Magnus: Mittelmaß und Wahn. Gesammelte Zerstreuungen. Frankfurt a. M., S. 23–41.

Flitner, Andreas (1977): Die Normenbücher der Kultusminister: Vereinheitlichung mit verheerenden Folgen. In: Die Zeit 15/1977, https://www.zeit.de/1977/15/rabiater-anschlag-auf-die-schule.
Flitner, Andreas/Lenzen, Dieter (Hg.) (1977): Abitur-Normen gefährden die Schule. München.
Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn.
Hoffmann, Lars/Schröter, Pauline/Stanat, Petra (2022): Jüngere Entwicklungen bei Abitur und Abiturprüfungen in Deutschland. In: Hoffmann, Lars/Schröter, Pauline/Groß, Alexander/Schmid-Kuhn, Svenja Mareike/Stanat, Petra (Hg.): Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen. Bielefeld, S. 39–62.
Kämper-van den Boogaart, Michael (2017): Nach PISA, Bildungsstandards und alledem: Klagen über die Kompetenzen deutscher Abiturienten. In: Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (Hg.): Verstand und Gefühl. Lesen im Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Bildungsstandards. Deutschblätter 2016/17. Will Nr. 68, S. 191–20.
Kämper-van den Boogaart, Michael (72019): Der Deutschunterricht des Staates. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch. Berlin, S. 12–44.
Lahann, Birgit (1982): Abitur. Von Duckmäusern und Rebellen – 150 Jahre Zeitgeschichte in Aufsätzen prominenter Deutscher. Hamburg.
Lütgemeier, Gertrud (2008): Deutsche Besinnungen 1911–1971. Hundert Reifeprüfungsaufsätze als Spiegel ihrer Zeit. Frankfurt a. M.
Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als „Gesammtbildung der Examinanden“. Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63, H. 3, S. 280–298.
Reh, Sabine (2022): Die ‚Geschichte der Pädagogik‘ nach dem Ende des Fortschritts. In: Zumhof, Tim,/Oberdorf, Andreas (Hg.): Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie. Münster, New York, S. 115–132.
Schularchiv des Goethe-Gymnasiums Düsseldorf (2015): Die Verfasserin schweift ab. Abiturarbeiten von 1910 bis 1975.
https://www.goethe-gymnasium.de/wp-content/uploads/2021/05/Abituraufsaetze-1910–1975.pdf.
Sontag, Susan (1969): Against Interpretation and other Essays. London bzw.
https://static1.squarespace.com/static/54889e73e4b0a2c1f9891289/t/564b6702e4b022509140783b/1447782146111/Sontag-Against+Interpretation.pdf.

## Internetreferenzen

Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 19.12.2017: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2017/12/ls20171219_1bvl000314.html.

## Autor*innen

Dr. **Michael Kämper-van den Boogaart** war von 1997 bis 2023 Professor für Neuere deutsche Literatur und Fachdidaktik Deutsch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach diversen Studien zu Aspekten literarischer Rezeptionskompetenz und anderen aktuellen Fragen des Deutschunterrichts der Sekundarstufe forscht und publiziert er in jüngerer Zeit vorwiegend zu Themen der Fachgeschichte.
E-Mail: michael.kaemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de

Dr. **Sabine Reh** ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktorin der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte pädagogischer Institutionen und Praktiken, Fachunterrichtsgeschichte, Geschichte des pädagogischen Wissens nach 1945.
E-Mail: sabine.reh@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6052-01

# I Zur Geschichte der Abitur-Prüfungspraxis zwischen rechtlichen Normierungen und Individualisierung

*Sabine Reh, Denise Löwe, Kerrin v. Engelhardt, Britta Eiben-Zach und Marco Lorenz*

# Verordnete Prüfung. Gesetzliche Vorgaben zum Abitur und zur Prüfung im Fach Deutsch (Bayern, Preußen und West-Berlin)

Die Entwicklung des Abiturs in Deutschland ist – insbesondere durch dessen Einbindung in ein staatliches Berechtigungswesen – mit einer Vielzahl von sich ergänzenden bzw. sich nach und nach ersetzenden, gesetzlichen und administrativen Bestimmungen zur Ausgestaltung der Prüfung und deren Durchführung verbunden. Entstehung und Entwicklung der Prüfungsreglements in verschiedenen Ländern und damit der Ausgestaltung der jeweiligen Prüfungspraxis vollzogen sich auf unterschiedlichen Pfaden. Die erste Regelung des Abiturs erfolgte auf Anstoß einzelner Universitäten und nach Debatten zur Funktionsweise explizit als schulische Abgangsprüfung in Preußen im Jahre 1788 (vgl. Schwartz 1910, Bd. 1, S. 67, S. 95); in Bayern wurde eine solche Bestimmung erstmalig 1809 erlassen – umfangreich geregelt wurde das Absolutorium, wie es hier hieß, jedoch erst 1829. Die anderen deutschen Länder folgten bis etwa Mitte des 19. Jh. dem hier angestoßenen Institutionalisierungsprozess (vgl. Wolter 1987; Jeismann 1996; Bölling 2010). Bei aller Unterschiedlichkeit war damit ein entscheidendes Merkmal der deutschen Prüfungspraxis gesetzt: Diejenige Prüfung, die zwischen der Schule und der Universität vermittelte, erfolgte als Prüfung in der Verantwortung der Schulen – und eben nicht der Universitäten, also der ‚aufnehmenden' Institution, wie etwa in Frankreich. Hier hatte 1808 Napoleon I das Baccalauréat als eine dem deutschen Abitur funktional entsprechende Prüfung eingeführt (vgl. Marchand 2010); sie wurde, von den universitären Fakultäten verantwortet, zentral für die jeweiligen Schulkreise durchgeführt. Trotz dieser Unterschiede blieb allerdings auch in Deutschland das Abitur eine eng auf die Universitäten bzw. auf das Universitätsstudium bezogene Prüfung (vgl. Tenorth 1975). Anhand eines Vergleiches zwischen der Organisation und Prüfungspraxis des Baccalauréats und des deutschen Abiturs lässt sich erkennen, wie sie mit jeweils unterschiedlichen Vorstellungen von Gleichheit bzw. Ungleichheit in der Gesellschaft und Selektion, von Eliten und Formen der Eliten(re)produktion verbunden sind. Die verschiedenen Wege der Organisation und Praxis des Prüfungswesens hatten von Beginn an Konsequenzen für die Tätigkeit der Lehrkräfte, den Unterricht und die

doi.org/10.35468/6052-02

Schüler*innen (vgl. Paulsen 1908; Münch 1932, insbesondere S. 24–37). Mit der wechselseitigen Anerkennung der jeweils unterschiedlichen Prüfungsordnungen, die zwischen den einzelnen Ländern im Deutschen Kaiserreich erfolgte, wurde das Abitur zum höchsten und bedeutungsvollsten schulischen Abschluss innerhalb eines föderalistisch organisierten Staates, in dem die Kultur- und Bildungspolitik Angelegenheit der Länder blieb.[1] Zugleich wurde es damit integraler Bestandteil der Idee und Organisation von Karrieren in einem Bildungssystem und als eine Art krönender Abschluss der Schullaufbahn wichtige Etappe eines an der Universität fortzusetzenden, geglückten individuellen Bildungsweges.

Für die Untersuchung des Abiturs und seiner praktischen Ausgestaltung im historischen Wandel ist es grundlegend, die Entwicklung der gesetzlichen Rahmenbedingungen und Regelungen sowie der administrativen Bestimmungen nachvollziehen zu können. Obgleich immer wieder in der einschlägigen Forschung auf einige zentrale Gesetzestexte Bezug genommen wird, steht eine übergreifende Darstellung und Analyse der in dieser Geschichte zum Tragen kommenden Prinzipien und Tendenzen der Gestaltung dieser wichtigen Schulabschlussprüfung ebenso aus wie eine umfassende und die Historizität der Prüfungsform abbildende Sammlung der relevanten Regelungen. Dies soll im Folgenden anhand der entsprechenden Gesetze und Verordnungen vergleichend aufgezeigt werden, die zwischen 1788 und 1945 für Bayern und Preußen und zwischen 1945 bis 1972, also bis zum Inkrafttreten der Verordnung über die Reform der gymnasialen Oberstufe, für Bayern und – nach dem Ende des Landes Preußen – für West-Berlin galten.[2] Im Anhang wird die diesem Beitrag zugrunde gelegte Sammlung von Gesetzen, Verordnungen und Durchführungsbestimmungen zum Abitur ausführlicher beschrieben.

Die Entscheidung, einschlägige gesetzliche Regelungen bzw. die Prüfungsordnungen und Verfahrensvorschriften zum Abitur der Länder Preußen und Bayern zum Gegenstand der Untersuchung zu machen, hat einen einfachen Grund. Anhand dieser beiden Länder können vergleichend Bedeutung und Charakteristik verschiedener Entwicklungspfade gut skizziert werden. Preußen wird immer wieder in der deutschen Bildungshistoriographie als voranschreitendes und ‚moderne' Entwicklungen leitendes Land gesehen (vgl. Kluchert 2013, S. 204). Die schulgeschichtliche und bildungspolitische Entwicklung in Bayern, dem anderen großen Land innerhalb des Kaiserreichs, verlief zwar zeitlich weitgehend parallel

1 Vgl. zum Föderalismus im Bildungs- und Kulturbereich und seiner Herausbildung Führ 1998, S. 68–86. So sei „die Kulturhoheit der Länder bis heute das Kernstück ihrer Eigenstaatlichkeit" und auch nach 1945 galt der ‚Kulturföderalismus' der alten Territorialstaaten vor 1918 […] als eine bewährte Form des Ausgleichs zumal angesichts der für die deutsche Geschichte und das deutsche Bildungswesen kennzeichnenden konfessionellen Gegensätze" (S. 69).

2 Während in Preußen tendenziell bereits die meist umfangreichen Abiturverordnungen viele nähere Bestimmungen zur Durchführung der Abiturprüfung treffen, sind es Bayern v. a. die Durchführungsbestimmungen, in denen konkrete Regelungen aufgenommen werden.

doi.org/10.35468/6052-02

oder doch nur gering verschoben, dennoch in vielen Punkten auf unterschiedliche Traditionen zurückgreifend und andere Strukturen ausbildend. Das kann in besonderer Weise – und das erstaunt im Hinblick auf die bis heute strukturbildende Bedeutung des Abiturs in Deutschland auch nicht – für das Abitur und seine Durchführungspraxis aufgezeigt werden. Für die Zeit nach 1945 haben wir uns auf die Darstellung der Entwicklung in West-Berlin beschränkt, das einerseits als ein Nachfolgestaat Preußens gelten kann, andererseits sich aber in besonderer Situation befand: orientiert an der Entwicklung in der BRD und dennoch in enger, schon geographisch bedingter Auseinandersetzung mit bzw. in Systemkonkurrenz zur DDR stehend. Daher wurden die schulrechtlichen Bestimmungen zum Abitur für die entsprechenden geopolitischen Einheiten und Zeiträume recherchiert und als Datengrundlage in einer Virtuellen Forschungsumgebung (VFU)[3] aufbereitet; diese steht auch für die Nachnutzung und damit für weitere Untersuchungen und Studien zur Verfügung (siehe Hocker/Schindler/Löwe i. d. B.).
Im Folgenden wird gezeigt, wie sich das Abitur als Prüfung im Kontext eines rigiden Berechtigungswesens durchsetzte bzw. auch umgekehrt für dessen Durchsetzung eine zentrale Rolle spielte, welche Bedeutung dabei Normierungsprozessen zukam und welche Erwartungen und Funktionen mit dem Abitur verbunden waren (Kapitel 1). Die sich anschließende Rekonstruktion der immer stärker reglementierten Praxis der Abiturprüfung folgt im Wesentlichen der Logik der diese Praxis regelnden Verordnungen und damit dem Prozedere des Prüfungsablaufes selbst (Kapitel 2). Im nächsten Schritt stellen wir die besonderen Regelungen für die Abiturprüfung im Fach Deutsch und damit für den deutschen Abituraufsatz vor (Kapitel 3). Daraus erklärt sich die besondere Bedeutung dieses Faches und der in diesen Prüfungen zu erweisenden Fähigkeiten für die zugrunde liegenden und fast notwendig diffus bleibenden Vorstellungen von ‚Reife'. Mit Blick auf die skizzierten Entwicklungen wird schließlich zusammengefasst, welche Sachverhalte in Prüfungen geregelt wurden, welche Akteure an welcher Stelle und wie das Prüfungsgeschehen bestimmten, in welchem Verhältnis – gerade im Ländervergleich sichtbar – zentralisierende und dezentralisierende Aspekte stehen und schließlich welche bildungshistorischen Zäsuren sich anhand der Entwicklung dieser Regelungen und Bestimmungen, d. h. fokussiert auf die Ebene der Verordnungen zur Abiturprüfung, erkennen lassen (Fazit).

3 Um eine möglichst niedrigschwellige Nachnutzbarkeit zu garantieren und die erarbeiteten Forschungsergebnisse langfristig zu sichern, sind viele der Projektdaten in Zusammenarbeit der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung und mit dem Informationszentrum Bildung (IZB), beide Abteilungen des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, und des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) in einer Virtuellen Forschungsumgebung (VFU) aufbereitet worden, hierunter auch alle Metadaten der hier zugrunde gelegten Gesetzessammlung.

doi.org/10.35468/6052-02

# 1 Die Abiturprüfung im Kontext des Berechtigungswesens

Die Prüfungen an den höheren Schulen im 18. Jahrhundert waren wie auch die gesamte Schullandschaft sehr uneinheitlich gestaltet und juristisch ungeregelt: „[k]irchliche, private, gemeindliche, ständisch-korporative und staatliche Bildungsanstalten standen in wirrem Gemenge nebeneinander“ (Huber 1975, S. 264; vgl. auch Wolter 1987, S. 141). Sie bestimmten unter der Maßgabe „wachsender bürokratisch-staatlicher Kontrollansprüche“ (Wolter 1987, S. 141) zunächst die Tätigkeiten des 1787 in Preußen gegründeten Oberschulkollegiums, in dessen Zuständigkeitsbereich auch die Durchführung der ersten Abiturprüfungen nach 1788, maßgeblich unter dem Staatsminister Karl Abraham von Zedlitz, fiel. Mit dem Abgang von einer Schule verband sich oftmals noch so etwas wie öffentliche Schauprüfungen. Sie hatten jedoch eher den Zweck, die jeweilige Schule den Geldgebern, der Elternschaft oder Stadtgemeinschaft gegenüber zu repräsentieren, anstatt eine individuelle Leistungsüberprüfung zu gewährleisten. Der Besuch einer Universität war üblicherweise mit dort erfolgenden Aufnahmeprüfungen verbunden und vom vorherigen Schulbesuch entkoppelt. Erst mit der Einführung und Ausgestaltung des Abiturs als eine Art Scharnier zwischen der höheren Schule und der Universität wurde jenes im Laufe des 19. Jahrhunderts nach und nach zum Kernstück eines sich etablierenden staatlichen Berechtigungswesens und erfuhr im Verlaufe des 20. Jahrhunderts einige, für die Entwicklung des Schulwesens und seine Reformen zentrale, Veränderungen. Im Folgenden werden die wichtigsten Prüfungsordnungen, die für entscheidende Veränderungen für die Entwicklung und Bedeutung des Abiturs stehen, skizziert.

Für Preußen wurde mit den ersten drei Abiturverordnungen von 1788, 1812 und 1834 die Klientel definiert, für deren anschließende akademische Bildungskarriere das Abitur nach und nach zur Voraussetzung wurde und die über die zeitweilige Monopolstellung des Gymnasiums damit an einen bestimmten Schultyp gebunden waren (siehe auch Löwe i. d. B.). Äquivalent hierzu sind die Bestimmungen für Bayern aus den Jahren 1809 und 1829, in denen gleichfalls die Kopplung zwischen Schule und Universität festgeschrieben wurde. Während die bayerische Verordnung von 1854 bereits das bis heute gültige Prinzip des Zentralabiturs festlegte, zeigten sich mit der preußischen Verordnung von 1926 (gültig ab 1927) durch verschiedene Wahlfreiheiten die ersten zaghaften Versuche eines individuell gestaltbaren Abiturs. In der NS-Zeit wurde am Abitur selbst kaum etwas auf der Verordnungsebene geändert, obgleich dieser Zeitraum durch den zentralistischen Zugriff des Regimes einige Vorgaben für die beiden hier untersuchten Gebiete anglich. Größere Eingriffe blieben auch nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs aus, erst wieder mit den Verordnungen von 1958 für Bayern und 1959 für West-Berlin zeigte sich die Tendenz, bestimmte Schwerpunktfächer im Abitur zu stärken. Die durch Abstimmungen in der Kultusministerkonferenz neugeordnete Abiturprü-

doi.org/10.35468/6052-02

fung – mit einem Kurssystem – hat seit 1972 Bestand und ihre föderalistisch geprägten Unterschiede standen immer wieder öffentlichkeitswirksam auf der Agenda der Bildungspolitik (vgl. Kämper-van den Boogaart/Reh 2022).

### 1.1 Durchsetzung in Preußen und Bayern

Mit dem preußischen Abiturreglement vom 23. Dezember 1788 wurden „Examen der neuen Ankömlinge an der Universität“ (Pr 1788, S. 266)[4] durch schulische Abschlussprüfungen für „künftig alle von öffentlichen Schulen zur Universität abgehende Jünglinge“ (ebd.) ersetzt. Begründet wurde die weitreichende Verfahrensumstellung mit der hohen Anzahl von Studienanfängern und damit, dass deren Vorbereitung „nicht mit der erforderlichen Strenge und Gründlichkeit geschehen [sei]“ (ebd.); hiermit verbunden habe „die bisherige Einrichtung desselben [gemeint ist „das nach ältern Verordnungen übliche Examen“] weder für den fleißigen und wohl vorbereiteten Jüngling etwas besonders Aufmunterndes, noch für den unwissenden und trägen etwas Abschreckendes gehabt“ (ebd.). Den Neuregulierungen des Zugangs zu Universitäten lag weiterhin der Gedanke zugrunde, dem „höchst nachtheiligen frühzeitigen Eilen auf die Universität ohne Abwartung der gehörigen Reife, wenigstens in etwas zu steuern, und den studirenden Jünglingen neue Bewegungs-Gründe zur gewissenhaften Benutzung des Schul-Unterrichts zu geben“ (ebd.). Mit dem Abitur waren verschiedene Bestimmungen verbunden, die unterschiedliche Akteure tangierten: einerseits die Verantwortungsübertragung an die Schulen und anderseits möglicherweise einen gewissen Druck bei den Elternhäusern aufzubauen, die Entscheidung für den Universitätsbesuch der Söhne auch an ein formelles Zeugnis zu binden und gleichzeitig eine finanzkräftige Klientel – von denen das höhere Schulwesen und die Universitäten durch Schulgeld und Zuwendungen abhängig waren – nicht zu verprellen, denn Studium war und blieb ‚Standesprivileg‘[5] (vgl. Schwartz 1910). So meinte Friedrich Gedike als Berliner Gymnasialdirektor und Mitglied im Oberschulkollegium: „Man hat es hier nicht blos mit gemeinen Leuten oder vernünftigen Eltern zu thun; sondern oft mit angesehen und reichen Eltern, die ein solches Gesetz als einen unrechtmäßigen Eingriff des Staats in die Rechte ihrer Kinder ausschreyen würden. Das Publicum will auch das Recht behalten, aus seinen reichen Kindern Taugenichtse werden zu laßen.“ (Jeismann 1996, Bd. 1,

4 Nachfolgend werden die Abiturverordnungen und gesetzlichen Grundlagen mit *Pr* für Preußen, *Bay* für Bayern, *NS* für die Zeit des Nationalsozialismus und *WB* für West-Berlin abgekürzt, jeweils ergänzt um das Jahr der Bekanntgabe und den entsprechenden Paragraphen (in manchen Quellen wird nur eine Seitenzahl zugrunde gelegt). Einige Formulierungen in den Paragraphen ändern sich leicht im Laufe der Zeit, hier wurde sich i. d. R. an der ersten auffindbaren Quelle orientiert; auf bedeutsame Änderungen im Wortlaut wird jedoch im Beitrag aufmerksam gemacht.

5 Siehe die gleichnamige Monographie von Herrlitz (1973). Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert.

doi.org/10.35468/6052-02

S. 120; ganz ähnlich Irwing in Schwartz 1910, Bd. 1, S. 100) Zumindest aber wurde mit dem Edikt von 1788 die Hoffnung formuliert „daß wenigstens manche Eltern oder Vormünder ihre Söhne oder Mündel, wenn Sie bey dieser Prüfung unreif zur Universität befunden worden, noch so lange zurück behalten werden, bis sie bey einem abermaligen Examen das Zeugnis der Reife zu erlangen sich qualifizieren“ (Pr 1788, S. 266).
Explizit festgeschrieben wurde dafür 1788 nämlich lediglich, dass die Immatrikulation an einer Universität das Ablegen einer solchen Abschlussprüfung (und die Vorlage des entsprechenden Zeugnisses), nicht aber das Bestehen dieser Prüfung voraussetzte:

> „Es ist jedoch hieben Unsere Absicht nicht, die bürgerliche Freyheit in so fern zu beschränken, daß es nicht ferner jedem Vater und Vormund frey stehen sollte, auch einen unreifen und unwissenden Jüngling zur Universität zu schicken; dies soll vielmehr nach wie vor dem Ermessen eines jeden überlassen bleiben. Aber demungeachtet ist es so wohl für jedes Individuum als für das Ganze sehr nützlich, daß es von nun an actenmäßig constire, wie jeder Jüngling die Universität bezogen, ob reif oder unreif; und haben Wir das Vertrauen, da wenigstens manche Eltern oder Vormünder ihre Söhne oder Mündel, wenn sie bey dieser Prüfung unreif zur Universität befunden worden, noch so lange zurück behalten werden, bis sie bey einem abermaligen Examen das Zeugnis der Reife zu erlangen sich qualificiren.“ (Pr 1788, S. 266)

Diese Freiheit räumte auch die Regulierung von 1812 noch explizit ein (Pr 1812, S. 289f.); erst mit dem am 4. Juni 1834 erlassenen Reglement war die Immatrikulation in bestimmten Fakultäten an das Bestehen der Abschlussprüfung gebunden (Pr 1834, §34).
Während das erste preußische Reglement bereits als eigenes Edikt – und immerhin vierseitig – verschiedene konkrete Anforderungen festgelegt hatte, fand sich für Bayern aus dem Jahre 1809 nur eine zweispaltige Bekanntmachung, in der die Gymnasial-Absolutorien zur einzigen Zugangsberechtigung für die Universität erklärt wurden: Es dürfe nur aufgenommen und inskribiert werden, wer ein Zeugnis der Reife aufweisen könne, „[d]a es für die Universitäts- und Lizealstudien von großer Wichtigkeit ist, daß die Studirenden nicht nach Willkür und ohne die gehörige Reife erlangt zu haben zu denselben übergehen […]“ (Bay 1809, S. 1336).
Das preußische Abiturreglement 1788 bestimmte zunächst einmal nur, dass im Rahmen der schulischen Abgangsprüfung ein „detailliertes Zeugniß“ der „Reife“ oder „Unreife“ zu verleihen sei, wobei sich die beiden Zeugnistypen durch ihre Überschrift bereits visuell voneinander unterscheiden sollten. Mit einem Unreife-Zeugnis konnten allerdings keine öffentlichen Stipendien oder „academischen Beneficien“ erlangt werden (Pr 1788), lediglich Privat- oder Familienstipendien, wie auch die Prüfungsordnung 1834 noch regelte (Pr 1834, §29). Ab 1834 aber sollte das Unreife-Zeugnis nur noch auf ausdrückliches Verlangen und ohne Überschrift vergeben werden (Pr 1834, §31); die Schulabgänger konnten sich nicht für ein

doi.org/10.35468/6052-02

bestimmtes „Fakultätsfach“, sondern nur für das Album inskribieren[6], bis sie ein Zeugnis der Reife erworben hatten (Pr 1834, §35). Erst ab 1882 wurde dieses begrifflich als „gewöhnliches Abgangszeugnis“ gefasst (Pr 1882, §16) und berechtigte dann gar nicht mehr zum Universitätsbesuch. Die bayerische Verordnung von 1874 unterschied ebenfalls aufgrund der Prüfungsergebnisse zwischen „Befähigung“ und „Nichtbefähigung“ zum Studium (Bay 1874, §36). Das Abitur als eine Form der Prüfung und damit das Zeugnis darüber hatten sich als notwendige und unumgängliche Feststellung und Bescheinigung der ‚Reife‘ für den Besuch der Universitäten im Laufe des 19. Jahrhundert in Preußen und Bayern durchgesetzt. Es war – seitens der Schulverwaltung administrativ begleitet – auf eine immer weitreichendere juristische Grundlage gestellt worden.[7] So konnte das Abitur schließlich zur Krönung des Schulbesuchs eines Jugendlichen werden; als entscheidendes Zertifikat eines staatlichen Schulwesens verknüpfte es akademische Bildung mit dem Erreichen von Positionen im deutschen Verwaltungsstaat. So etablierte sich spätestens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Idee einer akademischen Bildungskarriere (vgl. Herrlitz 1997; Jeismann 1996).

## 1.2 Gymnasial-Monopol und Normierungsprozesse

Das preußische Abiturreglement wurde 1788 – wie dargestellt – vor allem als Steuerelement konstituiert, um den Zugang zu den Universitäten zu regeln und eine solche Bestimmung an die Schulen zu verlagern, denn geprüft werden sollte in der Regel auf der bisher besuchten Schule von einer Prüfungskommission, bestehend aus dem Rektor, den Lehrern der oberen Klasse, sofern lokal vorhanden eines Mitglieds des Ephorats, Scholarchats oder des Kuratoriums und schließlich – als behördlicher Vertreter – eines Commissarius der königlichen Provinzial-Schulkollegien, die dem Oberschulkollegium unterstanden. Lediglich für Privatschüler oder Abgänger von Nicht-Gelehrtenschulen behielten die Universitäten das Prüfungsrecht bei (Pr 1788). Mit dem Reglement von 1834 übernahmen die königlich-wissenschaftlichen Prüfungskommissionen auch diese Funktion nicht mehr (Pr 1834, §2); eine Maturitätsprüfung musste nun in jedem Fall an einem Gymnasium vorgenommen werden (Pr 1834, §1). Denen war bereits 1812 das alleinige Prüfungsrecht unter den noch verschiedenen höheren Schultypen verliehen worden (Pr 1812); dieses „Gymnasialmonopol“

6 Die Inskription bezeichnet bis heute lediglich das Belegen eines Studienfaches und keine vollständige Immatrikulation. Diese Einschreibung kann mehrfach erfolgen und zwar in das Album Academicum, d. h. einer Art Personenstandsregister der jeweiligen Universität.

7 „Zur Diskrepanz von Schulverwaltungsanspruch und Wirklichkeit“ – so der Untertitel seiner Dissertation, siehe Kamp (1988): Das Abiturreglement von 1788; siehe auch Schwartz (1910–1912): Die Gelehrtenschulen unter dem Oberschulkollegium (1788–1806) und das Abiturientenexamen; zu Bayern siehe Herdegen (2009): Schulische Prüfungen: Entstehung – Entwicklung – Funktion. Prüfungen am bayerischen Gymnasium vom 18. bis zum 20. Jahrhundert.

schuf die starke und besondere Stellung des Gymnasiums in Preußen. Eine ähnliche Entwicklung zeigte sich in Bayern, wo 1809 noch die Gymnasialkurse der ‚Realanstalten' zum Studium berechtigten (Bay 1809, S. 1336). Für den 1829 genauer geregelten Übergang auf die Universitäten (Bay 1829, B, §79) wurde dann aber auch festgeschrieben, dass nur nach der Absolvierung des Gymnasialkursus an der Anstalt selbst die Absolution erteilt (Bay 1829, B, §110) werden konnte. Mit diesem Monopol verbunden, das zunächst nur denjenigen Schulen zuteilwurde, die nach dem neuhumanistisch geprägten Lehrplan unterrichteten, eben den reformierten Gymnasien, ist die Wirkmächtigkeit des „deutschen Deutungsmusters Bildung" (Bollenbeck 1994) einerseits und andererseits die bis in die deutsche Gegenwart gültige Hochschätzung des dreigliedrigen Schulwesens und insbesondere des unverwüstlichen Gymnasiums mit seinem nachhaltigen Einfluss z. B. auf das Schulwahlverhalten.

Die Möglichkeit der Reifeprüfung für Nichtschüler (Pr 1834, §41) wurde, ohne grundsätzliche Änderungen, auch in Preußen bis 1927 (Pr 1926, §27) in den Prüfungsverordnungen immer genauer geregelt.[8] Ähnliche Regelungen galten auch in Bayern für „Schüler anderer Höheren Schulen und Schulfremde", die als Privatschüler zur Reifeprüfung zugelassen wurden (Bay 1957, §23), wenn das Abitur wie in West-Berlin nur auf öffentlichen oder anerkannten Privatschulen (WB 1959, VII) zu erwerben möglich war – unter diese Regelungen fielen auch die Mädchen, bis abiturführende Bildungsgänge an den entsprechenden Mädchenschulen etabliert waren (vgl. Matthes 1997; Kraul 2014).

Im Zuge sich ausdifferenzierender schulstruktureller Entwicklungen und verbunden mit der Forderung nach Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten für aufstiegsorientierte Bevölkerungsschichten wurde im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts das erst ein halbes Jahrhundert vorher durchgesetzte Prüfungsmonopol der Gymnasien für das Abitur in beiden untersuchten Ländern in Frage gestellt und schließlich auch gebrochen. In Bayern berechtigten ab 1874 auch Realgymnasien zum Besuch der polytechnischen Hochschulen und bestimmter universitärer Studiengänge (Bay 1874, RG, §1). In der preußischen Verordnung wurde acht Jahre später, nämlich 1882, festgelegt, dass auch ministeriell anerkannte Progymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und höhere Bürgerschulen die Reife zertifizieren konnten (Pr 1882, §1). Erst mit dem Kieler Erlass von 1900 galt dieses Zertifikat dann auch für die Immatrikulation an allen Fakultäten. Die ‚Verspätung'

8 Die Anmeldungszeiträume dabei lagen zeitlich parallel zu den höheren Schulen und waren an das jeweilige Provinzialschulkollegium zu richten, die entsprechend eine Anstalt vermittelten. Für die Prüfung selbst erhielten die Nichtschüler jedoch zumeist andere schriftliche Aufgaben und sie konnten nicht von der mündlichen Prüfung befreit werden, sondern diese wurde separat von den anderen Schülern durchgeführt. Alle im weitesten Sinne charakterlichen Bewertungen auf dem Zeugnis wurden aus den der Anmeldung beigefügten Zeugnissen und Empfehlungen entnommen. Seit der Verordnung von 1927 mussten Personalausweis und Führungszeugnis vorgelegt werden (Pr 1927, §27).

doi.org/10.35468/6052-02

Preußens in dieser Frage ist interessant und wäre vor dem Hintergrund der ökonomischen Entwicklungen und der Politiken der Lehrerständevertretungen bzw. der Hegemonie und Anpassungsfähigkeit des preußischen neuhumanistischen Gymnasiums zu analysieren; die Entscheidung der formalen Gleichsetzung des Abiturs an den mittlerweile drei fest etablierten Typen höherer Schulen war durch die öffentlichkeitswirksamen, langjährigen Diskussionen letztlich unumgänglich, wollte man den Anforderungen der Zeit entsprechen (Kraul 1984, S. 114). In der Folge trat ab 1901 in den preußischen Zeugnisformularen die starke Differenzierung und die visuelle Hervorhebung des Schultyps zurück: Alle Abgänger erhielten das „Zeugnis der Reife", in Bayern wurde auf Grundlage der „Reifeprüfung bei den neunklassigen Anstalten" (Bay 1914, §22) ein nun implizit schultypenunabhängiges „Reifezeugnis" (Bay 1914, §30) vergeben.
So wie sich je nach Typ der höheren Schule die Curricula und die einzelnen Schulfächer mit den dazugehörigen Vorgaben unterschieden, spiegelte sich die unterschiedliche Gewichtung des Fächerkanons auch in den Abiturprüfungen wider. So ist Deutsch zwar in jedem Fall ein schriftlich zu prüfendes Hauptfach, der Schultyp hatte jedoch Auswirkungen auf die weiteren Prüfungsfächer sowie auf die fächerorientierte Zusammensetzung der Prüfungskommissionen, zu denen die unterrichtenden Fachlehrer berufen wurden. Für Studiengänge, in denen Latein- und Griechischkenntnisse Voraussetzung waren, und die u. U. nicht während der Schullaufbahn durch ein entsprechendes altsprachliches Angebot an Gymnasien oder Realgymnasien erworben werden konnten, wurden seit 1882 in Preußen Nach- bzw. Ergänzungsprüfungen eingeführt (Pr 1882, §18; auch in anderen gesetzlichen Grundlagen finden sich Hinweise darauf, z. B. noch in Bayern 1853, S. 110).
Ein wichtiger Markstein nach der Konstitution des Deutschen Kaiserreichs ist die Anerkennung der Abiturzeugnisse der Gymnasien aller jeweilig anderen Länder in den Ländern des ehemaligen Deutschen Bundes seit 1874. Im Zuge der Wiedereinführung des Bildungsföderalismus nach dem Zweiten Weltkrieg bestätigte ein Abkommen der Kultusminister 1954 für die Bundesrepublik und West-Berlin erneut die gegenseitige Anerkennung des Abiturs auf Länderebene. Weitere Vereinheitlichungen der gymnasialen Oberstufe und damit implizit des Abiturs kennzeichnen in den 1950er Jahren neuerliche Bemühungen auf Länderebene.
Alle bis hierhin für das 18. und 19. Jahrhundert angeführten Bestimmungen galten jedoch nur für Jungen; erst mit der Verabschiedung der „Allgemeinen Bestimmungen über die Höheren Mädchenschulen und die weiterführenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend" im Jahre 1908 berechtigte auch das ‚weibliche' Abitur zum Studium in Preußen (vgl. Matthes 1997; Kraul 2014). Für die seit 1919 an höheren Lehranstalten zugelassenen Mädchen in Bayern wurden erst im Jahr 1925 die möglichen Berechtigungen umfassend geregelt. Preußen – sonst eher als schulpolitischer Vorreiter bekannt, folgte auch hier Bayern erst nach ei-

doi.org/10.35468/6052-02

nigen Jahren und regelte das Mädchenabitur an Oberlyzeen sowie realgymnasialen und gymnasialen Studienanstalten in der Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens (Pr 1926, §12). Obwohl grundsätzlich von den geschlechterseparierten Schulen ausgegangen wurde, war es gerade in der Weimarer Republik nicht unüblich, dass es Mädchenklassen bzw. -züge oder auch vereinzelt Mädchen an den sonst nur von Jungen besuchten Schulen gab. Sie konnten dann ihr Abitur zu den jeweils dort herrschenden Modalitäten ablegen. Im nationalsozialsozialistischen höheren Bildungswesen „muß es als ein Sonderfall gelten" und es wurden grundsätzlich getrennte Schulen für Mädchen und Jungen eingerichtet (NS 1938). Strukturell drückt sich dies in der Neuordnung des höheren Schulwesens ab 1937/38 aus, in der die Vielfalt der höheren Schultypen limitiert wurde und neben den Oberschulen und Aufbauschulen die einst noch mit Monopolstellung versehenen Gymnasien als Sonderformen galten (und für Mädchen gar nicht erst vorgesehen waren).
Während der Zeit des Nationalsozialismus` wurde über eine gestaffelte Einführung für unterschiedliche Schultypen die Schullaufbahn bis zum Abitur generell auf 8 Jahre verkürzt (NS/Bay 1937). Interessant ist allerdings die in den vorliegenden Gesetzen und Verordnungen erkennbare Tendenz, die Praxis der Prüfungen selbst kaum neu zu regeln, d. h. auch hier einmal etablierte Praktiken aus verschieden politischen Systemen beizubehalten und lediglich schulische Prüfungsinhalte den ideologischen Anforderungen gemäß zu ändern bzw. anzupassen; hervorzuheben sind höchstens noch neue Regelungen verschiedener Sonderreifeprüfungen oder die Zulassung zu bestimmten Studiengängen ohne Abitur. Die neunte Klasse, also das dreizehnte Schuljahr wurde in Bayern 1951 wieder eingeführt (Bay 4.10.1951) und eine Neuordnung der Reifeprüfung trat noch im selben Jahr in Kraft (Bay 29.12.1951). In West-Berlin fand 1959 eine umfangreiche neue gesetzliche Regelung der Abiturprüfung statt. Eine koedukative Ausrichtung und damit auch beide Geschlechter betreffende Abiturbestimmungen griff erst ab den späten 1950er Jahren; umfangreiche Neuregelegungen erfolgten ab 1972.

### 1.3 Funktionen

Mit der Abiturprüfung verbindet sich – mindestens heute – ein Anspruch objektiver Leistungsbeurteilung. Die doppelte Bestimmung dieser Prüfung wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass sie einerseits das Erreichen der schulischen Leistungsziele in einer bestimmten Qualität abschließend feststellt und andererseits üblicherweise die Tür zur Hochschule öffnet. Mit dieser Funktion waren im historischen Verlauf unterschiedliche Begriffe verbunden: Die Rede war von Abiturienten-, Maturitäts- oder Reifeprüfung in Preußen, aber auch von Absolutorialprüfungen in Bayern. Schon in dem ersten Abituredikt

doi.org/10.35468/6052-02

von 1788 wird der Begriff der ‚Reife' genutzt, um die vielfältigen Fähigkeiten zu beschreiben, die als notwendig erachtet wurden, um eine Hochschule besuchen zu können. 1914 wurde in Bayern in einer Verordnung der Terminus Absolutorialprüfung durch Reifeprüfung ersetzt (Bay 1914). Nach 1945 setzte sich die Bezeichnung Abiturprüfung für die Abgangsprüfung der höheren Schulen durch, wie die Sichtung der Gesetzessammlung und weiterer bildungshistorischer Quellen bestätigt.

Dabei blieb das Prinzip, sowohl die kognitive Leistungserbringung wie auch das Verhalten als Grundlage des Urteils heranzuziehen und diese verbal oder/und in Ziffernnoten zu dokumentieren, über den gesamten Untersuchungszeitraum gleich. So wurde grundsätzlich neben den Prüfungsergebnissen die Beurteilung der Leistungen der Schüler*innen in den letzten ein bis zwei Schuljahren vor der Abschlussprüfung in die Erteilung eines Gesamturteils, in eine Einschätzung der ‚Gesamtreife', aufgenommen. Es sollte also – so die Intention – eine längerfristige Entwicklung dargestellt werden und nicht nur die einmaligen Prüfungen zu einem bestimmten Zeitpunkt ausschlaggebend für das schließlich abgegebene Gesamturteil sein. In beiden hier untersuchten Ländern wurde nicht nur die so genannte wissenschaftliche Reife – also schulische Kenntnisse und Fertigkeiten im engeren Sinne –, bewertet, sondern auch dem sittlichen Betragen wurde ein wichtiger Stellenwert beigemessen und dessen Bewertung auf dem Zeugnis explizit notiert. Der Zweck bzw. die Funktion, die dem Abitur in den Gesetzen und Verordnungen zugewiesen wurde, findet sich wandelnde Umschreibungen:

Überprüft werden soll dem ersten preußischen Abiturreglement von 1788 folgend die „Reife oder Unreife zur Universität" (Pr 1788, S. 266). Hiermit verbunden sollen „die erlangten und nicht erlangten Kenntnisse" (ebd., S. 268) unterschiedlicher Prüfungsbereiche beschrieben werden. Die Regulierung von 1812 weist der „Abiturienten-Prüfung" (Pr 1812, S. 288) eine Art „Berichtsfunktion" für Prüflinge und Eltern zu, die letztlich der verstärkten Regulierung des Hochschulzugangs im Sinne des Reglements von 1788 dienen:

> „Diese Zeugnisse sollen theils den Eltern und Vormündern der Jünglinge zu einer Benachrichtigung von dem Bildungszustande derselben dienen, wodurch von Seiten der Schule der letzte Rath in Ansehung ihrer ertheilt und der Uebereilung beim Uebergange zur Universität vorgebeugt wird." (ebd., S. 290)[9]

Darüber hinaus wird der Anspruch erhoben, die „Reife des Geistes" (ebd., S. 291) zu erfassen und auch die „Reife des Charakters" mit heranzuziehen (ebd.), ohne

9 Grundsätzlich sollen die Prüfungsergebnisse auch Informationen zur Steuerung des höheren Schulwesens liefern: „teils sollen gedachte Zeugnisse und die Prüfungsverhandlungen, deren Resultate sie enthalten, die Geistlichen und Schuldeputationen der Provinzialregierungen und selbst die oberersté Unterrichtsbehörde in den Stand setzen, fortgehend zu beobachten, wie dem wichtigen Geschäfte der Vorbereitung studierender Jünglinge zur Universität von den demselben sich widmeten [sic!] Anstalten und Personen genügt wird" (Pr 1812, S. 290).

dass diese in den zugrunde gelegten Gesetzen und Verordnungen weiter definiert wurden. Ein anderer Akzent wurde mit der Differenzierung des Prüfungsanspruchs von schriftlicher und mündlicher Prüfung gesetzt: „Wie bei diesen schriftlichen Prüfungen das Augenmerk auf das Talent des Examinandi gerichtet war, so bezieht sich das mündliche Examen vielmehr auf die positiven Kenntnisse“ (ebd., S. 294). Ab 1834 wird den Regulierungen in einem der ersten Paragraphen eine Zweckbestimmung vorangestellt. Die Regulierung des Zugangs zu den Universitäten und deren Anforderungen zentral setzend, heißt es hier: „Der Zweck dieser Prüfung ist, auszumitteln ob der Abiturient den Grad der Schulbildung erlangt hat, welcher erforderlich ist, um sich mit Nutzen und Erfolg dem Studium eines besonderen wissenschaftl. Fachs widmen zu können“ (Pr 1834, §2).[10] An anderer Stelle wurde auch hier vor einem „zu frühzeitigem Hineilen […] zur Universität“ (ebd., S. 262) gewarnt. Mit der neuen Reifeprüfungsordnung von 1882 wurde die Abiturprüfung in umgekehrter Perspektive auf die vorangehende Schulbildung ausgerichtet. Demnach ist es „Zweck der Entlassungsprüfung […] zu ermitteln, ob der Schüler dasjenige Maß der Schulbildung erlangt hat, welches Ziel des Gymnasiums ist“ (Pr 1882, §1). Ähnlich formulierte zehn Jahre später die Prüfungsordnung das Ziel, „zu ermitteln, ob der Schüler die Lehraufgabe der Prima sich angeeignet hat“ (Pr 1892, S. 281). Noch einmal zehn Jahre später wurde in Synthese der beiden Ausrichtungen der Anspruch erhoben zu „ermitteln, ob der Schüler dasjenige Maß der Schulbildung erlangt hat, welches den in den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen gestellten Zielforderungen […] entspricht“ (Pr 1901, S. 934). Einen erkennbar holistischen Anspruch an die Abschlussprüfung formuliert die 1926 erlassene und ab 1927 geltende Prüfungsordnung. Im Duktus naturalisierender Formulierungen wird die Abschlussprüfung als „organisch“ qualifiziert[11]; sie solle nun „als organischer Abschluß der erzieherischen und unterrichtlichen Arbeit der Schule den Nachweis erbringen, daß der Schüler die in den ‚Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens‘ geforderte Reife erworben hat“ (Pr 1926, §1).

Die Rede von einem ‚organischen‘ Abschluss findet sich auch in den späteren Westberliner Prüfungsordnungen von 1959 (WB 1959), mit einer stärkeren Ausrichtung auf die „geistige Reife“ und als Studierfähigkeit ausgerichtet, ähnlich 1964, und erst 1970 findet sich die Begrifflichkeit des ‚Organischen‘ in den entsprechenden Ausführungen der Reifeprüfungsordnungen dann nicht mehr und lediglich eine „Befähigung zum Hochschulstudium“ wird reklamiert (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 92f.).

10 Mit wiederum anderem Fokus wird die vorzeitige Zulassung zur Prüfung von „Fleiß und sittliche[r] Reife“ (ebd., S. 262) sowie „Gesammtbildung“ (ebd.) der jeweiligen Schüler abhängig gemacht.

11 Organologische Metaphern sind seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts eng verbunden mit Vorstellungen von Leben, belebter Natur und lebendigen Kräften. Sie spielen in der politischen Sprache, zur Bezeichnung von Phänomenen der Gesellschaft, von Staat und Recht, eine große Rolle (vgl. Häußler 2005; Zhang 2022) und kennzeichnen später insbesondere konservative Positionen.

doi.org/10.35468/6052-02

Auf den Ausweis von „Reife“, hier im Sinne einer ‚Hochschulreife‘, zielt auch eine bereits 1829 erlassene bayerische Verordnung:

> „Die Reife für die Universität oder ein Lyceum soll nächst dem Alter dadurch bemessen werden, daß der Schüler den Gymnasialkursus zur Zufriedenheit der Lehrer zurückgelegt und den Forderungen der oberen Classe vollkommen genügt hat. Hierüber ist ihm von dem Gymnasialrector ein Schulzeugnis auszustellen. In diesem Schulzeugnisse soll neben seiner wissenschaftlichen Reife zugleich auch sein sittliches Betragen näher bezeichnet seyn. […]
> Alle diejenigen, welchen der Rector das Zeugnis der vollen Reife nicht mit vollkommener Ueberzeugung ausstellen kann, sind keiner Absolutorialprüfung zu unterwerfen, welche von einer Commission, bestehend aus sämmtlichen Gymnasialprofessoren in Gegenwart des Scholarchts gehalten wird. Diese Commission entscheidet über den Abgang zur Universität oder zu einem Lyceum, ohne daß von ihr eine Berufung statt findet.“ (Bay 1829, §110)

Fünfzehn Jahre später wurde dieser Spielraum eingeschränkt; zugleich band man das Prüfungsziel hier in einer allgemein gehaltenen Formulierung an den Gymnasialunterricht zurück: „Wer ein Zeugnis über die vollständige Absolvirung der Gymnasial-Studien erhalten will, hat sich der Absolutorial-Prüfung zu unterwerfen“ (Bay 1854, §70). Dieser Passus wurde in den folgenden beiden Ordnungen (Bay 1874, §31; Bay 1891, §32) nahezu wörtlich beibehalten und fand sich auch in der 1874 erlassenen Prüfungsordnung für Realgymnasien (Bay Realgymnasien 1874, §29). Ende der 1920er Jahre hieß es: „Die Erlangung des Reifezeugnisses einer neunklassigen höheren Lehranstalt ist von dem Bestehen einer nach dem Besuche der IX. Klasse am Jahresschluß abzulegenden Prüfung (Reifeprüfung) abhängig“ (Bay 1928, §22).
1957 wurde in Bayern formuliert: „Die Höheren Schulen führen zur allgemeinen Hochschulreife, sie schaffen aber auch die notwendigen Voraussetzungen für berufliche Ausbildungen außerhalb der Hochschule“ (Bay 1957, §1). Bemerkenswert ist in dieser, geradezu als Präambel formulierten Feststellung, dass hiernach das Abitur auch für anderes als den Universitätsbesuch vorbereite. Allerdings wird später, in der Bestimmung des Reifezeugnisses, dann doch wieder eingeschränkt: Es sei „ein Zeugnis, das die Befähigung zum Hochschulstudium ausspricht“ (Bay 1957, §28). Dass also mit dem Abitur ‚Reife‘ zertifiziert wurde, scheint in den Abiturverordnungen einerseits so selbstverständlich wie andererseits die Auseinandersetzungen darum, was dieses bedeuten konnte, vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg zunahmen.[12] Dabei blieb das Abitur doch auf die Universität

12 Etwa und vor allem Flitner 1959; Blättner 1960; Scheuerl 1962; vgl. dazu die Analyse der zwischen 1945 und 1973 sich abspielenden bildungspolitischen Auseinandersetzungen um die Oberstufenreform, das Abitur und die Regelung des Hochschulzugangs, bei denen es immer auch um Fragen der Selektion und in den 1960er/70er Jahren um Chancengleichheit im Zugang zu Universitäten ging (Tenorth 1975).

bezogen und bescheinigte – in Teilen bekannte bildungstheoretische Positionen aufnehmend und moderat didaktisch reformierend – „Hochschulreife“.

## 2 Die Abiturprüfung als reglementierte Praxis

Während im vorherigen Kapitel die Durchsetzung und Normierungsprozesse des Abiturs für das 18. bis 20. Jahrhundert beschrieben wurden, sollen nun die konkrete Prüfungspraxis – wie sie auf Verordnungsebene konstituiert wurde – in den Fokus gerückt und die wichtigsten Tendenzen zusammengefasst werden. Wie auch die Verordnungen selbst in ihrem Aufbau oftmals einer Chronologie des Prüfungsprozesses folgen, richtet sich auch der vorliegende Text weitestgehend daran aus. So folgen der bürokratischen Einleitung des Prüfungsverfahrens die Vorgaben zur schriftlichen und mündlichen Prüfung sowie die Hinweise zu den Bewertungen und schließlich zum Umgang mit Verstößen wie zur Vergabe der Zeugnisse.

### 2.1 Einleitung des Prüfungsverfahrens

Im 18. Jahrhundert fügte sich die Abiturprüfung wie auch andere schulische Ereignisse noch in den christlich-religiösen Jahreskreislauf ein und in Preußen wurde dementsprechend die zweimal jährlich stattfindende Reifeprüfung für Neujahr und Johannis (Pr 1788), später für Michaelis und Ostern, terminiert und ab 1834 wurde zudem spezifiziert, dass sie innerhalb der beiden letzten Monate eines jeden Semesters durchgeführt werden solle (Pr 1834, §4). Seitdem galt als Norm für die Anmeldung, dass sich der Schüler im vierten Semester der Prima aufhalten müsse, nur ausnahmsweise und basierend auf einer entsprechenden Lehrerbeurteilung könnten auch Schüler aus dem dritten Semester zur Prüfung antreten (Pr 1834, §7) – ähnliche Altersbestimmungen existierten auch für Bayern. Während der Freistaat jedoch bereits mit der Verordnung von 1864 alle „Separatprüfungen“ für das Schlusszeugnis der beiden höheren Schultypen, der Lateinschulen und der Gymnasien, verbot und diese ausnahmslos für das Schuljahresende festsetzte (Bay 1864, S. 2), wurde in Preußen erst ab 1927 festgelegt, dass die Prüfung nur einmal jährlich stattzufinden habe und zwar „im letzten Vierteljahr vor Abschluß des Oberprimalehrgangs (Pr 1926, §2). So zeigte sich bereits früh die Durchsetzung eines – auch hinsichtlich der Altersstruktur relativ homogenen – Abiturjahrgangs, wie wir ihn bis heute kennen.
Weiter legen die Prüfungsordnungen verschiedene Fristen, Zeiträume und die zuständigen Akteure fest: vom Gesuch der Kandidaten um Zulassung zur Prüfung, die von der Klassenkonferenz verfassten Zulassungsgutachten bis hin zur Zusammensetzung der Prüfungskommissionen. Das einmal etablierte bürokratische Prüfungsprozedere blieb im Wesentlichen stabil, hinzu kam vor allem mit

doi.org/10.35468/6052-02

der preußischen Prüfungsordnung 1927 die Möglichkeit, einzelne Fächer für die Prüfung zu wählen. Diese Tendenz zur Individualisierung der Abiturprüfung wurde erst wieder mit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung aufgenommen und den Abiturient*innen neue Freiheiten bezüglich der Fächerwahl eingeräumt (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 286ff.).

### 2.2 Schriftliche Prüfungen

Hauptaugenmerk der Verordnungen und auch am detailliertesten geregelt ist der Komplex der schriftlichen Prüfungen. Dabei dominierte einerseits das Prinzip, eine Vielzahl von Fächern gleichwertig schriftlich zu prüfen und andererseits ist die besondere Rolle auffällig, die im fachlichen Kanon dem deutschen Aufsatz zuteil wurde (vgl. auch Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017; siehe auch Kapitel 3 dieses Beitrags). In Preußen ist – wiederum mit der Verordnung von 1927 – eine Zäsur zu erkennen, wurden doch erstmals Musik und Zeichnen im Abiturzeugnis mit Noten versehen, aufgeführt, auch für Sport gab es ab diesem Zeitpunkt eine separate Prüfung. Größere Änderungen in dieser das Abitur bestimmenden Fachlichkeit gab es in den beiden entsprechenden Bundesländern erst wieder Ende der 1950er Jahre. Durch kleinere gesetzliche Bestimmungen vorbereitet und mit der Verordnung von 1958 durchgesetzt, erfolgte zuerst in Bayern die weitreichende Neuregelung der Oberstufe, nach der nur noch Schwerpunktfächer geprüft werden sollten (Deutsch, Religion, Geschichte und Sport blieben davon unberührt, Bay 1959, §9). In einer nachfolgenden Justierung wurde noch einmal auf die wählbaren Kombinationen der Prüfungsfächer verwiesen, nach der mindestens ein naturwissenschaftliches Fach gewählt werden musste (Bay 1964). Eine sehr ähnliche Entwicklung ist auch für West-Berlin nachzuweisen. Im Jahr 1959 wurde argumentiert: „Eine Neuordnung der Reifeprüfung ist notwendig geworden, weil die Prüfung in ihrer bisherigen Form mit ihrer Vielzahl an Prüfungsfächern nicht mehr zu rechtfertigen ist. […] In der neuen Reifeprüfungsordnung wird die Zahl der Unterrichtsfächer und damit die Zahl der Prüfungsfächer in der Reifeprüfung von dreizehn auf acht (darunter sechs wissenschaftliche) herabgesetzt.“ (WB 1959, S. 3)
Im Kontext der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 musste sich die bundesdeutsche Kultusministerkonferenz mit zwei polarisierenden Kritiken auseinandersetzen. Während einerseits der fast gänzliche Ausschluss der naturwissenschaftlichen Fächer beklagt wurde, wurden Positionen laut, dass die eingeräumten Wahlfreiheiten nicht weitgehend genug nicht weit genug gingen (Gass-Bolm 2005, S. 286f.). Kurz nach der hohen Individualisierung, die mit der ‘Reformierten Oberstufe’ durchgesetzt wurde, begann der Kampf nun darum, diese in der Form wieder rückgängig zu machen und 1969 wurde mittels eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK 1972) wieder ein stärkeres Gewicht auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts gelegt. Das sodann eingeführ-

te Kurssystem mit Leistungs- und Wahlfächern, lässt sowohl Individualisierungen für die Abiturient*innen durch Wahlmöglichkeiten zu und deckt zugleich sogenannte Aufgabenfelder ab.

### 2.3 Aufgabenvorschläge

Die Verantwortung für die Gestaltung der schriftlichen Prüfungsaufgaben wurde in Preußen erst mit der 1812 erlassenen Prüfungsordnung reguliert. Festgelegt wurde, dass „der Prüfungskomissarius und der Rector oder Director, nach genommener Rücksprache mit den Lehrern" die schriftlichen Prüfungsaufgaben „gemeinschaftlich" (Pr 1812, §8) bestimmten. Schon 1834 wurde die Verantwortung der Aufgabenformulierung weitgehend in schulische Hand gelegt; die Aufgaben mussten jedoch dem Provinzialschulkollegium zur Genehmigung vorgelegt werden. In Bayern – und hier zeigt sich nun ein wirklich bedeutsamer Unterschied zu Preußen – wurden Prüfungsaufgaben ab 1854 durch das Königliche Staats-Ministerium des Innern für Kirchen- und Schul-Angelegenheiten zentral bestimmt (Bay 1854, §73; Bay 1874, §32; Bay 1891, §33). Für den Deutschen Aufsatz gilt ab 1874 eine Sonderregelung: Hier kann die Prüfungskommission einer jeweiligen Schule zwischen unterschiedlichen Aufgabenvorschlägen für den deutschen Aufsatz auswählen (für weitergehende Bestimmungen zum deutschen Aufsatz im Abitur, siehe Kap. 3 dieses Beitrags). Ab 1914 war allerdings eine stärkere Beteiligung der Schulen bei der Gestaltung von Abituraufgaben vorgesehen: „Die Prüfungsaufgaben werden vom Ministerium nach Einholung von Vorschlägen der Anstalten gestellt" (Bay 1914, §26; Bay 1928, §26). Während in Bayern das Paradigma der zentral organisierten Abiturprüfung bis heute fortgeführt wird, blieb auch West-Berlin bei seiner dezentralen Ausgestaltung mit einem großen Handlungs- und Entscheidungsspielraum für die einzelnen höheren Schulen.

In beiden Ländern unterlagen die konkreten Aufgabenstellungen nicht nur den Schüler*innen gegenüber der Geheimhaltung, sondern blieben teilweise auch den Lehrkräften bis zum Prüfungsbeginn unbekannt. Mit den Aufgaben sollte einerseits an in der Schule Gelerntes angeknüpft werden und andererseits aber eine gewisse Eigenständigkeit im Rahmen des erworbenen Schulwissens abgeprüft werden. Diese Ansprüche galt es auszubalancieren und Vorgaben hierzu finden sich in beinahe allen untersuchten gesetzlichen Bestimmungen: So heißt es in den bayerischen Ausführungsvorschriften zur 1914 erlassenen Schulordnung: „Die aus den verschiedenen Gegenständen vorgeschlagenen Aufgaben dürfen den in der Schule behandelten nicht so nahe stehen, daß ihre Bearbeitung nicht mehr den Wert einer selbständigen Leistung hat" (Bay 1914, Ausführungsvorschriften, S. 414).

Das preußische Abiturreglement von 1788 forderte noch relativ allgemein, dass „weder zu schwere noch zu viele und weitläufige Aufgaben bestimmt werden" sollten (Pr 1788, §3). Das Bemühen, den Prüfungsanspruch sowohl nach unten als

doi.org/10.35468/6052-02

auch nach oben zu begrenzen, schlug sich auch in den folgenden Prüfungsordnungen nieder. 1834 und 1856 wurde in den Prüfungsordnungen festgeschrieben, dass schriftliche Aufgaben im „Gesichtskreise der Schüler liegen“ müssten (Pr 1834, §14; Pr 1856, §14). Ab 1882 wurde vorgegeben, dass die Aufgaben „in Art und Schwierigkeit die Klassenaufgaben der Prima in keiner Weise überschreiten“ (Pr 1882, §7; Pr 1892, §7; Pr 1901, §6) dürften. Umgekehrt sollte sichergestellt werden, dass Abiturprüfungsaufgaben nicht zu sehr vorbereitet wurden. So wurde in den 1834 und 1856 erlassenen Prüfungsordnungen hervorgehoben, dass die Prüfungsaufgaben „nicht schon früher in der Schule bearbeitet“ (Pr 1834, §14; Pr 1856, §14) worden sein durften. Auch wurde betont, dass die angemessene Bearbeitung der Aufgaben keiner spezifischen Vorbereitung im Sinne „spezielle[r] Vorstudien“ (ebd.) bedürfen sollten. Die Bearbeitung der Aufgaben müsse auf der Basis von „Verstand, Ueberlegung und Sprachkenntnisse[n]“ (ebd.) möglich sein. Andererseits sollten (nur) solche Aufgaben gestellt werden, „über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorgängigen Gymnasial-Unterricht vorausgesetzt werden kann“ (ebd.). 1882 hieß es, die Aufgaben dürften zwar nicht zu schwierig sein, aber auch „nicht einer der bereits bearbeiteten Aufgaben so nahe stehen, daß ihre Bearbeitung aufhört, den Werth einer selbstständigen Leistung zu haben“ (Pr 1882, §3; Pr 1892, §3; Pr 1901, §6; Pr 1926, §13). Mit der 1926 erlassenen Prüfungsordnung wurde zusätzlich gefordert: „Die Aufgaben sollen die geistige Reife des Prüflings ermitteln, nicht Einzelkenntnisse feststellen. Sie müssen […] so gestaltet sein, daß die Prüflinge bei ihrer Lösung ihre Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit nachweisen können“ (Pr 1926, §13). Weiter hieß es, die Aufgaben müssten von den Schülern „mehr […] verlangen als die bloße Wiedergabe geläufiger Zusammenhänge; sie müssen aber auch die Gefahr eines ziellosen Umherschweifens ausschließen“ (ebd.). Zugleich wurde mit der Prüfungsordnung von 1926 erstmals festgelegt, dass den Schüler*innen für den deutschen Aufsatz vier Aufgabenvorschläge zur Auswahl vorgelegt werden mussten und damit wurde eine gängige Praxis nunmehr verordnet.[13]

In den allgemeinen Prüfungsordnungen des 19. und im beginnenden 20. Jahrhundert wurde über die Inhalte von Aufgabenstellungen wenig ausgesagt, dafür wurden auf einer eher abstrakten Ebene Festlegungen über den Anforderungscharakter von Aufgaben getroffen. Die Aufgabenstellungen sollten – wie oben angeführt – darauf ausgerichtet sein, dass der Einzelne seine geistigen Fähigkeiten zeigen könne; sie waren ausgerichtet – so ließe sich sagen – auf eine wirklich individuell zu zeigende Prüfungsleistung. Regelungen nach 1933 trafen – erwartbar – neue inhaltliche Festlegungen; die Abschlussklassen sämtlicher Schulen hatten bestimmte Stoffe zu erarbeiten – namentlich Vererbungslehre, Rassenkunde, Rassenhygiene, Familienkunde und Bevölkerungspolitik. In sämtlichen Abschluss-

13 Bei den Arbeiten in den Fächern Geschichte und Erdkunde konnten die Schüler*innen aus jeweils drei Aufgabenvorschlägen auswählen (Pr 1926, §13).

doi.org/10.35468/6052-02

prüfungen sollten diese Stoffe für jeden Schüler „pflichtgemäßes Prüfungsgebiet“ sein (Zentralblatt 1933, S. 244). Für die Zeit nach 1945 wurden in den Abiturverordnungen die Anforderungen an Aufgabenstellungen gar nicht mehr Gegenstand der untersuchten Prüfungsordnungen.

## 2.4 Zeitstrukturen

In der preußischen Verordnung von 1788 wurde für die Bearbeitung der schriftlichen Aufgaben durch die Examinanden noch pauschal nicht länger als ein Vor- oder Nachmittag veranschlagt (Pr 1788). Im Jahr 1834 legte man dagegen erstmals und umfangreich eine genaue Zeitstruktur fest: Für die drei nicht nacheinander folgenden Prüfungstage mit je acht Arbeitsstunden war für jedes Fach Tag und Zeit genau bestimmt (Pr 1834, §17). Ab 1882 wurde nur noch verfügt, dass für die Fächer Deutsch, Latein und Mathe jeweils unterschiedliche Vormittage zu verwenden seien (Pr 1882, §8.) Die Bearbeitungszeit für den deutschen Aufsatz lag seitdem an allen Schultypen mit meist 5 Stunden stets höher als für andere Fächer (Pr 1834, §17).
In Bayern waren bedingt durch die zentrale Prüfungsorganisation nicht nur Dauer, sondern auch Tag und Uhrzeit der Prüfung einheitlich festgelegt. Der Beginn der schriftlichen Prüfungen wurde kalendarisch auf einen bestimmten Tag im Juli festgelegt. Sie dauerten in der Regel drei Tage mit maximal acht Stunden und es musste wegen der zentralen Prüfungsorganisation auch explizit reguliert werden, wann welche Prüfung in welchem Fach stattfand (Bay 1864, B, §72).
Bayern blieb auch in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 bei seinen detaillierten und zentralen Regelungen: „Die schriftliche Prüfung beginnt in der Regel am fünften Montag vor Schuljahresschluß“ (Bay 1958, §25), während in West-Berlin mit seinem dezentralen Prinzip nur vage bestimmt wurde, dass sie im letzten Vierteljahr der 13. Klasse stattzufinden habe.
Auch im Hinblick auf die Vorgaben zum zeitlichen Rahmen der Abschlussprüfung wird in der über 200jährigen Geschichte des Abiturs eine zunehmende Reglementierung sichtbar. Dabei wurde der Prüfungsprozess zeitlich zu entzerren versucht und gleichzeitig werden Wichtigkeit und Bedeutung von Fächern schon allein aufgrund zugestandener Bearbeitungszeiten sichtbar. Deutlich wird auch, welche Unterschiede in den beiden hier untersuchten Ländern jeweils aufgrund der einmal entschiedenen Entwicklungspfade – Zentralisierung oder dezentrale Ausgestaltung der Prüfung – sich perpetuierten und weiterwirkten.

## 2.5 Aufsicht, Hilfsmittel und Täuschung

Die Reifeprüfungsverordnungen legten auch den Umgang mit Aufsicht, Hilfsmitteln und Täuschungen fest. Mit der preußischen Reifeprüfungsordnung 1788 wurde lediglich verlangt, dass die Prüfung in der Schule durchgeführt werden müsse, um jeglichen Beihilfe-Verdacht auszuräumen. Spätere Verordnungen waren detaillierter; sie

doi.org/10.35468/6052-02

bestimmten als Ort einen Klassenraum und verlangten eine Aufsicht und Protokollierung der Anfangs- und Abgabezeiten der Arbeit (Pr 1834, §18). Die Aufsicht während der Prüfung führte in Preußen ein einzelner Lehrer, in Bayern waren dagegen immer zwei Lehrkräfte für die Aufsicht verantwortlich. Weitere Vorgaben betrafen für Preußen seit 1834 das Verbot jeglicher Hilfsmittel – ausgenommen waren Wörterbücher für Übersetzungen und mathematische Tafeln, in Bayern galt eine solche Festlegung über Hilfsmittel nur für die Mathematikprüfungen (Bay 1864, B, §74).
Während im preußischen Abiturreglement von 1788 für Fehler beim Einhalten der Vorschriften, für das Leisten unerlaubter Hilfe oder Bekanntgabe der Aufgaben vor dem Prüfungstermin der Direktor noch mit einer Geldstrafe sanktioniert werden konnte (Pr 1788), wurde dessen Status ab 1882 verändert. Er wurde zu einem Akteur und Mitverantwortlichen des Prüfungsgeschehens gemacht; er belehrte die Prüflinge über Täuschungen und deren Konsequenzen (Pr 1882, §8). Sollte beim Schüler eine Täuschung oder ein Versuch festgestellt werden, wurde die schriftliche Prüfung als nicht bestanden gewertet und konnte einmal wiederholt werden. Die mündliche Prüfung erfolgte in der Regel trotzdem. Wurde wegen der Schwere des Verstoßes der Ausschluss von der gesamten Reifeprüfung als notwendig erachtet, entschieden final höhere Instanzen, z. B. der Unterrichtsminister (Pr 1901, §7). In Bayern traf in solchen Situationen der Prüfungsausschuss die Entscheidung. Auch hier galt es zunächst, die Schüler über die Verbote und Sanktionen zu belehren; entsprechende schriftliche Prüfungsarbeiten, also solche, bei denen etwa ein Täuschungsversuch vorlag, wurde mit der schlechtesten Note bewertet (Bay 1864, §74). 1914 wurde auch Beihilfe zur „Unredlichkeit" bestraft (Bay 1914, §26) und 1957 erstmals wieder auf „Unterschleif"[14] verwiesen. Sowohl unerlaubte Hilfe und Hilfsmittel, die Täuschung selbst, der Versuch, die Beihilfe und auch Feststellung nach Aushändigung des Reifezeugnisses wurden geahndet; Strafen reichten bis hin zum Nicht-Bestehen der Reifeprüfung (Bay 1957, §26).
Mit dem Wandel von der mündlichen Schauprüfung zum schriftlichen Prüfungsprozess – und so auch mit zunehmender Bedeutung der Prüfung für den einzelnen Schüler oder später auch die einzelne Schülerin – musste mit Betrugsversuchen seitens der Schülerschaft gerechnet werden. In den Verordnungen lässt sich mit den Jahren keine zunehmende Härte im Strafmaß erkennen. Möglicherweise finden sich weitere Vorgaben in einzelnen Durchführungsbestimmungen; wahrscheinlicher ist wohl, dass hinsichtlich möglicher Betrugsversuche nicht alles detailliert seitens der administrativen Ebene geregelt wurde. Es wurde an dieser Stelle auf die Beobachtung durch die Lehrkräfte und ihre Erfahrungen mit (anderen) schulischen Prüfungen gesetzt.

14 Unterschleif meint v. a. im bayerischen Raum die Benutzung unerlaubter Hilfsmittel bei der Prüfung und ist bis heute in dort geltenden Gesetzen ein feststehender Begriff.

## 2.6 Korrekturen und Bewertungen

Das preußische Abiturreglement von 1788 formulierte noch keine Vorgaben für die Korrektur und Bewertung der Arbeiten. Dem Reglement von 1812 nach mussten die schriftlichen Arbeiten „mehrere Tage vor der mündlichen Prüfung vollendet, sämmtlichen Mitgliedern der Prüfungscommission vorgelegt und von diesen untersucht seyn“ (Pr 1812, §9). Ab 1834 oblag die Korrektur und Beurteilung primär dem Fachlehrer, der auch die Aufgabenvorschläge formuliert hatte. Der Fachlehrer legte die korrigierten und beurteilten Arbeiten zunächst dem Direktor vor, bevor sie anschließend von allen weiteren Mitgliedern der Prüfungskommission „gelesen werden“ (Pr 1834, §19) bzw. unter ihnen „cirkuliren“ sollten (Pr 1882, §9; Pr 1892, §9; Pr 1901, §8). Deren Möglichkeiten, abweichende Beurteilungen geltend zu machen, wurden erst genauer 1926 bestimmt: „Wenn ein Lehrer mit der Beurteilung einer Arbeit nicht einverstanden ist, so hat er das Recht, seine abweichende Meinung schriftlich zu vermerken und gegebenenfalls ausdrücklich zu begründen“ (Pr 1926, §16). Nach Durchlaufen der Prüfungskommission wurden die Arbeiten der Königlichen Kommission (Pr 1834, §19) bzw. dem Königlichen Commissar zugesendet. Dieser war ab 1882 explizit „befugt […], Aenderungen in den Prüfungsarbeiten ertheilten Prädikaten zu verlangen und eintreten zu lassen“ (Pr 1882, §9; Pr 1892, §9; Pr 1901, §8). Diese Einflussmöglichkeit entfiel mit der Regulierung von 1926; stattdessen war nun „der Prüfungsleiter […] befugt, nach Aussprache mit dem Prüfungsausschuß Urteile über Prüfungsarbeiten abzuändern“ (Pr 1926, §16).
In Bayern legte bereits die Regulierung von 1854 Korrektur und Beurteilung durch zwei Personen fest: „Nach erfolgter primärer Correctur und Censur hat ein Mitglied der Prüfungs-Commission die Nachcensur vorzunehmen“ (Bay 1854, §76; ebenso Bay 1874, §34; Bay 1891, §35). Anschließend war auch hier, ähnlich wie in Preußen, eine Einsichtnahme der Prüfungskommission möglich: „die Arbeiten [werden] zur Einsicht der übrigen Commissions-Mitglieder auf dem Rectorate hinterlegt“ (Bay 1854, §76). Ab 1874 wurden die Noten erst festgelegt, nachdem die Arbeiten „unter den übrigen Commissionsmitgliedern zur Durchsicht in Umlauf gesetzt“ (Bay 1874, §34; ebenso Bay 1874, S. 351; Bay 1891, §35) worden waren. Die Bestimmung der Noten erfolgte durch die Prüfungskommission (ebd.).
Auch in Bayern konnte von Seiten des Commissars, hier des ‚königlichen Ministerialcommisärs‘, Einfluss auf die Notengebung genommen werden. Dieser war ermächtigt, die „Correctur und Censur der schriftlichen Arbeiten zu revidiren, etwaige Bedenken der Prüfungs-Commission mitzutheilen und nöthigenfalls eine nochmalige Beschlussfassung darüber zu veranlassen.“ (Bay 1874, §34; ebenso Bay 1874, RG, S. 391). Mit der revidierten Verordnung von 1891 blieb diese Einflussmöglichkeit bestehen; sie wurde jedoch nun ausdrücklich auf die Mitteilung von Bedenken und Veranlassung eines erneuten Beschlusses beschränkt (Bay 1891, §35). Vergleichbare Formulierungen fanden sich in der Verordnung von 1914 nicht mehr und der Grad der Einflussnahme sank damit.

doi.org/10.35468/6052-02

In weiteren Regulierungen Bayerns galt auch nach 1945 das Vier-Augen-Prinzip, das sich so in West-Berlin wie schon in Preußen nicht finden lässt. Festgeschrieben wurde hier lediglich, dass alle schriftlichen Prüfungen zunächst die Fachlehrer*innen beurteilen und alle Mitglieder des Prüfungsausschusses abweichende Beurteilungen schriftlich vermerken konnten (WB 1959, §19).

Als Operationalisierung der Bewertungen wurden die Notenstufen wiederholt in den Verordnungen geändert. Beispielweise fand in Preußen ab 1882 eine vierstufige Notenskala Anwendung, unterschieden in die Prädikate „sehr gut", „gut", „genügend", „nicht genügend" (Pr 1882, §9; Pr 1892, §9; Pr 1926, §16). Dieselben Prädikate kamen zunächst auch in Bayern zur Anwendung (Bay 1854, §77; Bay 1891, §35; Bay 1914, §27); ab 1922 wurden hier allerdings fünf Prädikate differenziert: „1 = hervorragend, 2 = lobenswert, 3 = entsprechend, 4 = mangelhaft, 5 = ungenügend" (Bay 1922, S. 169; Bay 1928, §27). Mit der Zentralisierung des Schulwesens während der Zeit des NS ging ab 1935 eine Vereinheitlichung der Notenskalen mit zunächst wieder vier Stufen einher, die später erneut zugunsten einer sechsstufigen Skala revidiert wurde (NS 1938).

Dass die häufigen Wechsel der Notenskalierungen schon in der zeitgenössischen Praxis Unklarheiten schufen, zeigt ein Vermerk in den Verordnungen selbst. So wird bei einer der Umstellung von einer sechs- auf eine fünfstufige Skala in Bayern darauf hingewiesen, „daß die jetzige Note 4, deren Wortbezeichnung „ausreichend" dem früheren Begriff „mangelhaft" nicht gleichgestellt werden kann" (Bay 1952, S. 333). „Es wäre daher auch verfehlt, die Note 4 […] als Mittelnote anzusehen", sie würde unterdurchschnittliche Leistungen beschreiben (Bay 1953, S. 110). In West-Berlin gab es nach 1945 auch erst nochmal eine vier-, dann eine fünfstufige Skala, bevor die sechsstufige eingeführt wird (WB 1950). Erst seit dem Jahr 1954 galt schließlich für die gesamte BRD eine sechsstufige Notenskala (Bay 1954; WB 1954; vgl. Gass-Bolm 2005, S. 96).

Die immer wieder nötigen zahlreichen Modifizierungen zu Fragen der Korrekturen und vor allem der Bewertungen von Prüfungsarbeiten verweisen auf einen hohen Regulierungsbedarf und gleichzeitig das damit in Zusammenhang stehende Konfliktpotenzial. Notwendig wurden offensichtlich Versuche, das Bewertungssystem differenzierter, den Leistungen der Einzelnen angemessener und vor dem Hintergrund des Berechtigungswesens gerechter im Sinne einer erzielten Vergleichbarkeit zu machen. Es zeigt sich aber von der hier eingenommenen Perspektive auf die unterschiedlichen Prüfungsverordnungen in den Ländern auch, dass über die bekannten und seit vielen Jahrzehnten diskutierten problematischen Aspekte von Noten bei fehlenden Standardisierungen[15] hinaus regional-verglei-

15 Vgl. z. B. früh eine Untersuchung Otto Bobertags (1934) über die unterschiedliche Beurteilung von Prüfungsaufsätzen an einem Berliner Gymnasium; seit den 1960er Jahren wird das Thema der problematischen Lehrerurteile und damit der Schulnoten immer wieder diskutiert, klassisch etwa Ingenkamp 1969, 1971.

doi.org/10.35468/6052-02

chende Forschungsansätze zu Korrekturen und Benotungen angesichts nicht vorhandener länderübergreifender Normierungen in den gesetzlichen Grundlagen deutliche Grenzen gesetzt sind.

## 2.7 Ausgleichsmöglichkeiten nach den Ergebnissen der schriftlichen Prüfung

Signifikant unterschiedlich waren Bayern und Preußen bzw. West-Berlin also nicht nur hinsichtlich der zentral bzw. dezentral geregelten Aufgabenstellungen, sondern auch bei der Notenfindung. Bereits ab 1854 wurden in Bayern die Ziffernnoten zur Berechnung von Mittelwerten genutzt und es wurde für jeden Schüler die „Gesammt-Classification" mit unterschiedlicher Gewichtung der einzelnen Fächer berechnet (Bay 1854, Teil B, §78). In Preußen hingegen wurden den Lehrkräften größere Spielräume zugestanden und 1926 wurde sogar ausdrücklich durch den Gesetzgeber gefordert: „Das Gesamturteil darf aber nicht errechnet, sondern muß in freier Würdigung der verschiedenen Gesichtspunkte, je nach der besonderen Lage des Falles, gefunden werden."
Weiter legten die unterschiedlichen gesetzlichen Bestimmungen fest, wann aufgrund als ungenügend bewerteter schriftlicher Prüfungsarbeiten der vorzeitige Ausschluss von der mündlichen Prüfung erfolgte bzw. inwiefern nicht ausreichende Noten durch gute Noten in anderen Fächer ausgeglichen werden konnten. Die Möglichkeit des Notenausgleichs im Abitur nach den schriftlichen Prüfungen blieb ein wichtiger Teil des Prüfungsgeschehens, wenngleich auch hier (bundes-)länderspezifisch weiterhin etwas unterschiedliche Handhabungen sichtbar blieben. Eine weitere Möglichkeit für den Notenausgleich boten die mündlichen Prüfungen.

## 2.8 Mündliche Prüfungen

In Bayern wurde statt der Anzahl der Examinanden – es konnte einzeln oder zusammen geprüft werden (Bay 1864, Teil B, §79) – die Prüfungsdauer genau reguliert. Für jeden Schüler wurde eine halbe Stunde veranschlagt, die je nachdem, ob Zweifel an der Befähigung des Prüflings bestanden, auch etwas kürzer oder länger ausfallen durfte (Bay 1864, Teil B, §79). Ab 1874 wurde eine Stunde (Bay 1874, § 35) und 1914 sogar maximal 1,5 Stunden festgelegt (Bay 1914, §28).
In Preußen mussten alle wissenschaftlichen Lehrer der Schule bei der mündlichen Prüfung anwesend sein, auch wenn sie nicht zur Prüfungskommission gehörten (Pr 1834, §21), ab 1882 galt dies nur am ersten Tag (Pr 1882, §10). Erklären lässt sich diese Bestimmung mit der Wandlung des Abiturs von der öffentlichen Schauprüfung – die zugleich der Repräsentation der Schule und der unterrichtenden Lehrer diente – hin zu einer individualisierenden Prüfung für die einzelnen Schüler*innen, die einherging mit der Durchsetzung immer mehr schriftlicher Prüfungen. Abfragen sollten in der mündlichen Prüfung in der Regel aber nur die jeweils unterrichtenden Lehrer (Pr 1834, §22), obgleich der Commissarius von seinen Rechten Gebrauch machen, eigene Fragen stellen und die Prüfungsdauer bestimmen konnte.

doi.org/10.35468/6052-02

Die Beständigkeit der Regelungen zu den mündlichen Prüfungen seit der Weimarer Republik und über die NS-Zeit hinweg zeigt sich auch noch 1957 in Bayern: „Der Prüfungsausschuß entscheidet nach der schriftlichen Prüfung“, ob der Prüfling mittels dieser schon eindeutig bestanden oder nicht bestanden hat und „ob und in welchen Fächern im Einzelfall eine mündliche Prüfung erforderlich ist“ (Bay 1957, §27). Folgerichtig ist demnach auch: „Der Zweck der mündlichen Prüfung, in Zweifelsfällen den Leistungsstand des Prüflings festzustellen, verbietet es, die Prüfung lediglich als Mittel der Notenaufbesserung zu gebrauchen.“ (Bay 1958, §25). Auch in West-Berlin wurden mündliche Prüfungen weitgehend reduziert und nur dann notwendig, wenn das Bild in einem Fach nicht eindeutig war; eine mündliche Prüfung musste allerdings immer durchgeführt werden: „Die mündliche Prüfung braucht nur in einem Fache zu erfolgen, wenn das Bild des Prüflings im übrigen eindeutig ist.“ (WB 1959, §11)

In der Entwicklung der Bestimmungen in den Abiturprüfungsverordnungen zu den mündlichen Prüfungen zeigt sich deutlich deren Funktionsänderung, die auch eine Veränderung der Praxis des mündlichen Prüfens nach sich zog bzw. mit dieser einherging. Während die mündliche Prüfung, Abfrage auswendig gelernter Kenntnisse, zunächst als Relikt der öffentlichen schulischen Schauprüfungen Pflichtteil des Prüfungsprozesses blieb, erhielt sie nach und nach zwei Funktionen: zum einen und zentral diente sie dem Ausgleich individueller Leistungsdefizite für das Bestehen der Abiturprüfung, d. h. hier konnte ein mögliches Versagen in einem schriftlich zu prüfenden Fach aufgrund spezieller Begabungssituationen kompensiert werden. Zum anderen aber war die mündliche Prüfung derjenige Bestandteil der Abiturprüfung, in dem eine Art der ‚Bewährung‘ stattfand: Der Schüler, später auch die Schülerin, hatte sich der Situation der Befragung zu stellen und sie durchzustehen. Dazu war es wichtig, überhaupt eine mündliche Prüfung zu bewältigen, welches Fach auch immer die Schüler*innen dafür auswählten.

## 3 Abitur im Fach Deutsch

Im Folgenden soll auf einige Bestimmungen näher eingegangen werden, die seit der Einführung des Abiturs für Prüfungen getroffen wurden, die zum Gegenstandsbereich des ‚deutschen Unterrichts‘[16] gehörten – also insbesondere der deutsche Aufsatz. Die herausragende Stellung des Faches hinsichtlich seines holistischen Anspruches, die „Gesammtbildung“ (vgl. Reh et al. 2017) des Schülers zu erfassen, wie seine besondere Bedeutung im Kontext der Nationalstaatsbildung und schließlich eines wachsenden Nationalismus gegen Ende des 19. Jahrhunderts, spiegelte sich auch in den Prüfungsverordnungen. Diese legten eine im Ver-

16 Grundlegend zur Geschichte des „deutschen Unterrichts“ bzw. des Faches Deutsch Frank 1973, Jäger 1981, Meves 2004, Kämper-van den Boogaart 2019, vgl. auch Reh/Pieper 2018.

doi.org/10.35468/6052-02

gleich zu anderen Prüfungsfächern lang bemessene Bearbeitungszeit für das Verfassen des deutschen Abituraufsatzes fest und sie regelten die besondere Rolle der Note für diesen Aufsatz bzw. das Fach Deutsch hinsichtlich der Gesamtbewertung des Schülers bzw. der Schülerin.

### 3.1 Bestimmungen für die Prüfung im Fach Deutsch

Nicht zuletzt die Prüfungsdauer spiegelt die Bedeutung des deutschen Abituraufsatzes. Im Gegensatz zu anderen Fächern, auch zu anderen sprachlichen, wurden für die Bearbeitung des deutschen Abituraufsatzes in Preußen meist etwa 5 Stunden veranschlagt. Seit 1938 (NS 1938, S. 452) und dann in West-Berlin übernommen (WB 1959, §15) fand sich mit zeitweise 5 ½ Stunden die längste Bearbeitungszeit, während in Bayern für das Schreiben des Aufsatzes meist nur 4 Stunden veranschlagt wurden und erst seit 1961 5-stündige schriftliche Prüfungsarbeiten vorgesehen waren (Bay 1874, RG, §30; Bay 1961, §24).
Weiter legten die unterschiedlichen gesetzlichen Bestimmungen zum Abitur fest, wann aufgrund als ungenügend bewerteter schriftlicher Prüfungsarbeiten der vorzeitige Ausschluss von der mündlichen Prüfung erfolgte bzw. inwiefern die schlechte Benotung durch andere Fächer ausgeglichen werden konnte. Eine besondere Stellung wurde hier auch wieder dem deutschen Aufsatz zugewiesen mit dem, im Gegensatz zu den schriftlichen Arbeiten in den anderen Prüfungsfächern, eine holistische Erwartungshaltung verknüpft wurde (Kämper-van den Boogaart/Reh/Scholz 2017, S. 282): In Bayern wurde der Prüfling ab 1874 von der weiteren Prüfung ausgeschlossen, wenn er in der schriftlichen Prüfung ungenügende Leistungen im Fach Deutsch, also im deutschen Aufsatz und in drei anderen Fächern gezeigt hatte. Es wurde auch dann kein Reifezeugnis ausgestellt, wenn er in der Gesamtnote mit ‚ungenügend' in Deutsch und einem weiteren Fach bewertet wurde; 1891 erfolgte eine strengere Reglung für das Fach Deutsch. Ähnlich legte auch Preußen fest: Ab 1892 konnten ungenügende Leistungen in Deutsch und, wenn sie in Latein und Griechisch zugleich vorlagen, nicht ausgeglichen werden. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden die Bestimmungen, die das Fach Deutsch betrafen, überarbeitet; Bestimmungen zu Ausgleichsmöglichkeiten und die stattdessen zu berücksichtigenden Fächer wurden immer komplexer.
In Bayern galt nun: „Der Notenausgleich darf nur zugebilligt werden, wenn dem Prüfling auf Grund seiner Gesamtleistung die Hochschulreife zuerkannt werden kann." (Bay 1958, §27) und die „Gesamtnote 6 im Deutschen ist nicht ausgleichbar" (ebd. 195). Für West-Berlin wird bestimmt: „Ist das Gesamturteil in Deutsch mangelhaft oder ungenügend, dann gilt das Abitur als nicht bestanden" (WB 1959, §28). Diese Regelung wurde 1964 und 1972 noch einmal revidiert (vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2013).

doi.org/10.35468/6052-02

### 3.2 Aufgabenstellungen für den deutschen Aufsatz

Die 1812, 1882 und 1892 erlassenen preußischen Prüfungsordnungen formulierten fächerspezifische Hinweise für den „Maßstab zur Ertheilung“ des Reifezeugnisses (Pr 1812, §6; Pr 1882, §3; Pr 1892, §3). In den Prüfungsverordnungen von 1834 und 1856 wurden diese Hinweise als allgemeine, fachübergreifende formuliert (Pr 1834, §11; Pr 1856, §11), mit der Prüfungsordnung von 1901 entfiel der Abschnitt ganz. 1926 wurde jedoch ein Teil der 1882 und 1892 geltend gemachten Ansprüche in den Vorgaben zur Aufgabenstellung für den Deutschen Aufsatz wieder aufgegriffen (Pr 1926, §13).

Der Prüfungsverordnung von 1812 folgend sollte der Deutsche Aufsatz „in seiner Abfassung, die Kenntniß der deutschen Sprache und die Gewandheit in deren Gebrauch“ demonstrieren (Pr 1812, §6). Darüber hinaus wurde ihm ein bemerkenswert umfassendes Prüfungspotenzial zugewiesen; er „soll vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie beurkunden“ (ebd.). Mit umfassendem Anspruch sollte der „prosaische […] in der Muttersprache abzufassende […] Aufsatz“ (Pr 1834, §16; Pr 1856, §16) die:

> „Gesammtbildung des Examinanden, vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie, wie auch den Grad der stilistischen Reife in Hinsicht auf Bestimmtheit und Folgerichtigkeit der Gedanken, sowie auf planmäßige Anordnung und Ausführung des Ganzen, in einer natürlichen, fehlerfreien, dem Gegenstande angemessene Schreibart bekunden“ (ebd.).

Ab 1882 wurden statt holistischer schülerseitiger Dispositionen Aufgabenanforderungen primär kognitiver und sprachlicher Art fokussiert. So müsse der einzelne Schüler in der Lage sein, das Prüfungsthema „richtig aufzufassen und mit eigenem Urtheile in logischer Ordnung und fehlerfreier Schreibart zu bearbeiten“ (Pr 1882, §3; mit geringer Abweichung auch Pr 1892, §3). Bereits in der Regulierung von 1812 wurden darüber hinaus auch konkrete inhaltliche Kenntnisse benannt, die die Schüler vorweisen sollten: „Auch wird Bekanntschaft mit den Hauptepochen in der Geschichte und Literatur und den vorzüglichen Schriftstellern der Nation verlangt“ (Pr 1812, §6). Diese Vorgabe findet sich auch noch 1882 und 1892 mit jeweils leichten Modifikationen.

1856 wurde für die Gestaltung von Aufsatzthemen – für den Deutschen, wie u. a. auch den Lateinischen Aufsatz – ergänzt:

> „Von den Aufgaben für die Aufsätze muß alles ausgeschlossen blieben, worüber die Abiturienten ihrer Altersstufe gemäß mit eigener Einsicht oder Erfahrung zu urtheilen nicht im Stande sind. Es ist ferner darauf zu achten, daß die Themata nicht zu allgemein gefaßt werden, sondern die Aufmerksamkeit auf ein bestimmt begrenztes Gebiet lenken. Durch strenges Festhalten dieser Bestimmungen wird nicht allein den leider so häufigen Versuchen zu Unterschleifen am besten vorgebeugt, sondern auch der Zweck des deutschen Aufsatzes, nämlich die Ermittelung der Fähigkeiten des Abiturienten, einen ihn bekannten

doi.org/10.35468/6052-02

> Gegenstand mit eigenem Urtheil aufzufassen und, wohlgeformt, in klarer, richtiger und gebildeter Sprache darzustellen […] dabei am sichersten erreicht werden. (Pr 1856, §4).

In den folgenden Verordnungen wird die erste Forderung aufgegriffen, die einer Überforderung der Schüler entgegenwirken sollte. So wird formuliert, dass dem Schüler „ein in seinem Gedankenkreise liegendes Thema“ (Pr 1882, §3; Pr 1892, §3) vorzugeben sei. Ähnlich hieß es 1926, dass die Aufgaben „in den Gesichtskreis der Prüflinge fallen“ (Pr 1926, §13) müssten. Weiter lautet der Text: „Die Prüflinge sollen einen nicht zu schwierigen Gedankengange in klarer, anschaulicher und stilistisch einwandfreier Weise darstellen können“ (Pr 1926, §14). Zur Bearbeitung der Aufgaben dürfe „[a]uf keinen Fall […] eine größere Erfahrung und ein reiferes Urteil erforderlich sein, als man bei dem Alter der Prüflinge voraussetzen kann“ (ebd.). Thematische Festlegungen für die vier zur Wahl stehenden Aufgaben beschränkten sich darauf, dass diese „verschiedenen Gebieten entnommen sein“ (ebd.) mussten.[17]
In Bayern trafen einmal mehr nicht die Abiturverordnungen, sondern die Ausführungsbestimmungen nähere Regelungen. So wurden zum Beispiel 1914 auch für den Freistaat konkrete inhaltliche Vorgaben formuliert: „Abzusehen ist von der Vorlage sogenannter allgemeiner Themen, sofern sie sich nicht an die Lektüre, die Geschichte, die Literaturgeschichte oder an die Kulturgeschichte anlehnen“ (Bay 1914, Ausführungsvorschriften, S. 415).
Explizite Regelungen zur Abiturprüfung im Fach Deutsch fanden sich auch in den 1950er Jahren. In Bayern bestanden – trotz oder wegen der zentralen Prüfung – immer größere Wahlmöglichkeiten: „Für den deutschen Aufsatz gehen den Schulen neun Themen zu; aus diesen wählt der Prüfungsausschuß eine halbe Stunde vor Beginn der schriftlichen Prüfung drei Themen aus. Bei mehreren Klassenabteilungen können für jede Abteilung verschiedene Themen ausgewählt werden. Die gewählten Themen werden den Prüflingen diktiert und an die Tafel geschrieben.“ (Bay 1958, §25).[18] In den Westberliner Verordnungen wurde – wie schon mit der preußischen RPO 1926 – meistens bestimmt, dass im Fach Deutsch vier verschiedene Aufgaben zur Wahl gestellt werden müssen, die dem Erlebnis- und Erfahrungsbereich der Schüler*innen angemessen seien und welche die Besonderheiten der verschiedenen Züge der Oberschule wissenschaftlichen Zweiges berücksichtigen (WB 1959, §14).
Der Abituraufsatz war von Beginn an Bestandteil der Abiturprüfung und wurde als Element der Prüfung im deutschen Unterricht bzw. des Schulfaches Deutsch

17 Erst 1975 wurden Aufgabenarten für den Abituraufsatz von der KMK normiert in: Analyse nach Texten und Problemerörterungen und der Bereich „der zuvor durch thematische Abhandlungen, freie Erörterungen beziehungsweise Besinnungsaufsätze abgedeckt wurde“ […] mit Erwartungen an die Textproduktion deutlich verfachlicht (vgl. Kämper-van den Boogaart/Reh 2022, S. 200).

18 In Bayern wurden literaturbezogene Aufgaben außerdem häufig so offen formuliert, dass sich die Prüflinge auf unterschiedliche Texte beziehen konnten (vgl. Selbmann 2017, S. 140). Wenn in den 1950er und 1960er Jahren konkrete literarische Werke vorgegeben wurden, so meist ‚klassische‘ Werke, von denen man recht sicher wusste, dass sie an den meisten Schulen gelesen wurden (vgl. Ulshöfer 1957, S. 6–8, 1965, S. 33–37).

doi.org/10.35468/6052-02

in den Gesetzen, Verordnungen und Richtlinien immer erwähnt und – ebenso wie die anderen Bestandteile der Abiturprüfung – zunehmend genauer geregelt. Gleichzeitig kam ihm lange Zeit eine besondere Rolle in der Prüfung zu – so wurde er zunächst interpretiert als Indikator geglückter individueller Bildungsbemühungen, einer ganzheitlichen Bildung und eingesetzt als Maßstab nationaler Gesinnung.

## 4 Fazit

Ein Vergleich der Entwicklung der Gesetze und Erlasse zur Abiturprüfung vom beginnenden Institutionalisierungsprozess 1788 bis zum Reformbeschluss der KMK im Jahre 1972 zeigt sowohl Ähnlichkeiten zwischen Preußen bzw. West-Berlin und Bayern, als auch deutliche Unterschiede und Pfadabhängigkeiten der Entwicklung in den Ländern.

In einer Konstituierungsphase um 1800 herum wurde sowohl in Preußen wie auch in Bayern der Grundstein für eine spezifische Entwicklung gelegt, gekennzeichnet durch die Kopplung des Gymnasiums mit der Universität durch die Einführung einer Abschluss- als einer Reifeprüfung, die auf ein Universitätsstudium vorbereitete und schließlich zu dessen Voraussetzung wurde. Gleichzeitig wurden damit vormals einzelschulische Befugnisse einer behördlichen Zentralisierung und Kontrolle unterworfen. Auf diese Konstituierungsphase folgte ein ‚Justierungsphase' seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, in der mit Etablierung des Berechtigungswesens immer mehr Aushandlungen darüber nötig wurden, welches Abitur welcher höheren Schulen mit welchen Fächern als gleichwertig gelten sollte, und das eine gegenseitige Anerkennung der Abiturzeugnisse in den einzelnen Ländern des deutschen Kaiserreichs nötig machte. Seit 1874 war letzteres geregelt und das Zertifikat wurde einheitlich als „Reifezeugnis" bezeichnet. Weitere Normierungen zur Prüfungspraxis in Verordnungen fanden anschließend in den einzelnen Ländern statt. Im zentralistisch operierenden nationalsozialistischen Staat wurden keine neuen Verordnungen erlassen, die auf die Praxis der Abiturprüfung zielten. Aufgrund der Schulhoheit der Länder entwickelte sich die Verordnungsgrundlage in den einzelnen bundesrepublikanischen Gebieten nach 1945 unterschiedlich, doch auch hier lässt sich insbesondere im Zeitraum 1957–1959 ein gemeinsamer Trend zur Beschränkung der Abiturprüfungsfächer erkennen, wie er schließlich 1960 mit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung bundeseinheitlich vereinbart wurde.[19]

Insgesamt gab es nur wenige einschneidende Änderungen in den hier untersuchten geltenden Verordnungen zwischen 1788 und 1972. So wurden lediglich immer von wieder kleinere Anpassungen oder Ergänzungen vorgenommen, wie beispielsweise zur Notenskalierung. Gleichzeitig gibt es Beispiele, dass Verordnungen

19 In der Sowjetischen Besatzungszone und späteren DDR vollzog sich eine andere Entwicklung, die sich stärker am Vorbild der UdSSR orientierte (siehe einführend Waterkamp 2011, S. 71–87).

doi.org/10.35468/6052-02

mitunter Entwicklungen aus der Praxis (einzelnen Schulen oder Gebieten) nachträglich kodifizierten, wie es etwa hinsichtlich der Möglichkeit von Wahlaufgaben im Fach Deutsch zu beobachten ist. Der Prüfungszeitraum wurde durch die Vorgaben zu den Prüfungs- und Bearbeitungszeiten einerseits spezifiziert, andererseits nach und nach entzerrt. In Preußen fielen die Abiturverordnungen umfangreich aus, während Bayern nähere Regelungen jeweils in verschiedenen ergänzenden Durchführungsbestimmungen erließ. Grundsätzlich gilt auch: Was einmal eingeführt wurde, blieb meist – zumindest über eine gewissen Zeitraum – bestehen. Dies gilt etwa auf struktureller Ebene hinsichtlich der Aufteilung in schriftliche und mündliche Prüfung wie auch im Hinblick auf das Konstrukt der Prüfungskommission. Die Sonderstellung des deutschen Prüfungsaufsatzes wurde vor allem in den Ausgleichsmöglichkeiten für ungenügende Leistungen sichtbar, von denen der deutsche Aufsatz in den Jahren ab 1834 (Preußen) bzw. ab 1874 in Bayern und bis 1970 zeitweise immer wieder ausgenommen war – man die Prüfung im Fach Deutsch also bestehen musste – oder besonders strenge Regelungen zum Notenausgleich vorgegeben waren (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 103f.).

Bei einem Vergleich des Institutionalisierungsprozesses der Abiturprüfung und der Regelung ihrer Praxis in Verordnungen ist in den beiden Ländern Preußen und Bayern eine unterschiedliche Differenziertheit festzustellen: Während die bayerischen Verordnungen größeren Wert auf die Notenfindung bzw. Berechnung legten, konzentrierten sich die preußischen Verordnungen auf die bürokratische Durchdringung des Prüfungsaktes bei gleichzeitiger Gewährung von Freiräumen in der Bewertung durch die Lehrpersonen. Ein bedeutender Unterschied zwischen den beiden betrachteten Ländern ist die Art und Weise der Steuerung und Beaufsichtigung der Prüfungen. In Preußen und später in West-Berlin war von Beginn an eine dezentrale Ausgestaltung der Abiturprüfung zu erkennen, während in Bayern viele Fragen der Organisation des Abiturs zentral reguliert wurden; diese gegenläufige Entwicklung in Bayern wurde bereits 1854 manifest. In Preußen waren im gesamten Untersuchungszeitraum neben dem Direktor der jeweiligen Schule sowie den Behördenvertretern die Fachlehrkräfte in den Prozess der Aufgabengestaltung eingebunden. Die Aufgabenformulierung wurde dabei mehr und mehr den Lehrkräften übertragen, wohingegen dem Direktor und Commissar die Auswahl und Genehmigung der Aufgaben zukamen. Ein Zentralabitur hat in Preußen zu keiner Zeit existiert (vgl. auch Bölling 2010) und es ist im Vergleich der preußischen und bayrischen Verordnungen sichtbar, wie eine Zentralisierung der Prüfungspraxis einer Adressierung der Lehrkräfte als kompetente Professionelle entgegenwirkt.

Beobachtbar ist in dem von uns untersuchten Zeitraum eine zunehmende Reglementierung und Normierung der Prüfungspraxis. Sie dient der Justiziabiltät des Prüfungsverfahrens und spiegelt die starke Bedeutung des Abiturs in einem staatlich organisierten Berechtigungswesen wider, das den gymnasialen Bildungsgang bzw. das Abitur für immer mehr Menschen attraktiv machte. Im 20. Jahrhundert wurden

doi.org/10.35468/6052-02

mit dieser Stellung des Abiturs Betrugsfälle in den Prüfungen genauso wie immer häufigere Interventionen von Eltern aktenkundig (vgl. Scholz u. a. 2021) und erforderten Regelungen. Gleichzeitig machte der langfristige Trend, die Prüfungen zu individualisieren, Normierungsprozesse nötig. So zeichnete sich in Preußen mit der Verordnung von 1926 diese Individualisierung des Abiturs durch die Einführung von Wahlmöglichkeiten für Schüler*innen ab. Die beschriebenen Normierungsprozesse beziehen sich im hier betrachteten Zeitraum allerdings in der Hauptsache auf Verfahrensweisen und die Prüfungsorganisation selbst. Sie sind daher nicht gleichzusetzen mit einer Standardisierung von Prüfungsinhalten, Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien. Gerade entsprechende Versuche, nämlich die Definition von Aufgabentypen für den deutschen Aufsatz, dienten interessanterweise gerade der Durchsetzung eines höheren Grades an Individualisierung und adressierten eine hohe fachliche und fachdidaktische Kompetenz der professionellen Lehrkräfte.

## 5 Anhang: Von der Gesetzessammlung zum Forschungskorpus

Die Sammlung der schulrechtlichen Quellen zum Abitur – seit seiner sukzessiven Einführung im ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum Ende des Untersuchungszeitraums im geteilten Deutschland des 20. Jahrhunderts – stützt sich vor allem auf staatliche Veröffentlichungen in Form von Amtsblättern, insbesondere der Gesetzes- und Verordnungsblätter der beiden in den Mittelpunkt gerückten Territorien Bayern und Preußen bzw. für die Zeit nach 1945, respektive 1949, West-Berlin. Die föderale Struktur des Bildungssystems nach der Erlangung der nationalen Einheit machte es nötig, die Differenzen der verschiedenen Staaten im Kaiserreich und der Länder der Weimarer Republik zu berücksichtigen. Mit der hier vorgestellten Sammlung ist daher zunächst ein Vergleich zwischen dem einstigen Königreich Preußen und dem Freistaat Bayern möglich, denen als sowohl flächenmäßig wie auch in Bezug auf die Einwohnerzahlen größten Ländern ein besonderer Stellenwert zukommt.

Lediglich mit der Neuordnung des höheren Schulwesens 1938 bis etwa zur Schulhoheit der Länder 1947 ist ein kurzer Zeitabschnitt einer gemeinsam gültigen Gesetzeslage verbunden. Preußen wurde nach dem zweiten Weltkrieg aufgelöst, doch die dortige Gesetzeslage wurde zum Vorbild für verschiedene Bundesländer; da die im Projekt schwerpunktmäßig von uns untersuchte höhere Schule auf dem Gebiet West-Berlins liegt, wurden hier nur die Westberliner Regelungen und diejenigen Bayerns dokumentiert und nachgezeichnet. Hier ist der Zeitraum bis zur Oberstufenreform von 1972 berücksichtigt.

In das Quellenkorpus wurden verschiede Dokumenttypen aufgenommen: innerhalb einer als Normenhierarchie fassenden Klassifizierung sind dies in erster Linie jene Dokumente, die Gesetzescharakter haben (z. B. Schulgesetze); diesen direkt untergeordnet sind die ergänzenden Verordnungen (hier v. a. Abiturverordnungen) und schließlich die entsprechenden Durchführungsbestimmungen, die die Anwen-

doi.org/10.35468/6052-02

dung der Gesetze und Verordnungen erläutern und präzisieren. Die Zugänglichkeit der Sammlung über eine Datenbank wird vor allem dadurch gewährleistet, dass innerhalb der Ordnungsstruktur der Sammlung die gesetzgebende Instanz, das Datum der Veröffentlichung bzw. des Inkrafttretens und der Titel der jeweiligen Rechtsnorm ergänzend erfasst wurden. Darüber hinaus sind die Gesetzestexte nach ihrem Geltungsbereich (Bayern und Preußen/West-Berlin) sowie in Zeitschnitte geordnet, die sich an den wechselnden Staatsformen der deutschen Geschichte orientieren (vor 1871, Deutsches Kaiserreich, Weimarer Republik, nationalsozialistische Diktatur, Bundesrepublik Deutschland). Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Quellensammlung sowohl einzelne Gesetze und Verordnungen schnell auffindbar macht, aber auch langfristige Entwicklungen übersichtlich erscheinen lässt.

Zu Beginn der Projektarbeit stand die Ermittlung zentraler Verordnungen, insbesondere der umfassenden Abiturprüfungsverordnungen in Bayern und Preußen, die als Ergebnisse langfristiger Reformbemühungen das Grundgerüst der Sammlung bilden. Da schnell deutlich wurde, dass sich nicht alle Entwicklungen durch diese überschaubare Anzahl an Gesetzestexten nachzeichnen ließen, wurde die Nachforschung auch auf die ergänzenden Verordnungen und Durchführungsbestimmungen ausgedehnt, mit denen sowohl Nachjustierungen vorgenommen als auch Hinweise zur Auslegung in der Praxis gegeben wurden. Dafür konnte unter anderem auf wichtige Vorarbeiten aus dem Begleitband zur Studie ‚Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949' (Helbig/Nikolai 2015) zurückgegriffen werden, in dem bereits eine grundlegende Auflistung der Verordnungen für die deutschen Bundesländer der Nachkriegszeit publiziert wurde. Für die deutsche Nachkriegsgeschichte wurde darüber hinaus in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) sowie in der Volltextdatenbank ‚makrolog' nach einschlägigen Gesetzen und Verordnungen recherchiert, die mit freundlicher Unterstützung der Staatsbibliothek zu Berlin in die Sammlung aufgenommen werden konnten. Für den verbleibenden Zeitraum konnte zudem auf frei verfügbare Digitalisate der Bayerischen Staatsbibliothek zurückgegriffen werden. Um noch bestehende Lücken zu schließen, wurden anschließend alle verfügbaren Jahrgänge der gedruckten Ausgaben des Bayerischen Gesetz- und Verordnungsblattes, des Gesetz- und Verordnungsblattes für West-Berlin bzw. der Gesetzsammlung für die Königlich Preußischen Staaten durchgesehen. Alle aufgefundenen Texte mit einem Bezug zur Abiturprüfung wurden im Projekt digitalisiert.

Das Sammlungskorpus ist in seiner Zusammenstellung also das Ergebnis umfassender Forschungsaktivitäten über den gesamten mehrjährigen Projektzeitraum.[20] Erfasst wurden auf diese Weise etwa 900 Gesetze, wobei 38 als grundlegende Ge-

20 An der langwährenden Recherchearbeit ist vor allem die Beteiligung der ehemaligen Projektmitarbeiter*innen Jasmin Daehn, Rebecca Duncker, Jakob Rau und Pia Rojahn hervorzuheben, die (neben den Autor*innen dieses Beitrags) in unterschiedlichen Phasen des Projektes an der Sammlung und Digitalisierung der Quellen beteiligt waren.

doi.org/10.35468/6052-02

setzestexte identifiziert wurden und mehrheitlich für die Auswertungen in Rahmen dieses Beitrags Berücksichtigung fanden.

## Quellen und Literatur

### Gedruckte Quellen

Bobertag, Otto (1934): Die Beurteilung von Prüfungsaufsätzen am Berliner Gymnasium. In ders.: Schülerauslese. Kritik und Erfolge. Berlin, S. 117–139.

Münch, Rudolf (1932): Prüfungslehre. Ein Versuch. Langensalza.

Paulsen, Friedrich (1908): Prüfungen. In: Rein, Wilhelm (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Band 7, 2. Auflage, Langensalza, S. 83–90.

Schwartz, Paul (1910): Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787–1806) und das Abiturientenexamen. Drei Bände. Berlin.

### Abiturverordnungen und andere rechtliche Grundlagen

**Preußen**

Pr 1788 Abiturreglement vom 23. Dezember 1788, In: Kamp, Norbert (1988): Das Abiturreglement von 1788. Zur Diskrepanz von Schulverwaltungsanspruch und Wirklichkeit (zugl. Diss. Universität – Gesamthochschule Essen), S. 266–269.

Pr 1812 Edict wegen Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler vom 12.10.1812/ Instruction vom 26.06.1812. In: Demel, Walter/Puschner, Uwe (Hg.) (1995): Von der Französischen Revolution bis zum Wiener Kongreß 1789–1815, Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung, Band 6. Stuttgart, S. 373–382.

Pr 1834 Reglement vom 04.06.1834 für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. In: Koch, Johann Friedrich Wilhelm (1840): Die preussischen Universitäten, eine Sammlung der Verordnungen, welche die Verfassung und Verwaltung dieser Anstalten betreffen, 2 Bände. Berlin u. a.

Pr 1856 Zusätze und Modificationen des Reglements für Prüfungen der zur Universität übergehenden Schüler, Circular-Verf., 12. Januar 1856.

Pr 1882 Circularerlaß, betreffend Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen, 27. Mai 1882, In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 25 (5/6/7), S. 365–414.

Pr 1892 Reife- und Abschlußprüfungen nach dem sechsten Jahrgange höherer Schulen. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 34 (12), S. 826–828.

Pr 1901 Ordnung der Reifeprüfungen an den neunstufigen höheren Schulen (Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule), In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 43 (12), S. 933–950.

Pr 1926 Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens (1926). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 43 (12), S. 933–950.

**Bayern**

Bay 1809 Die Absolutorien der Gymnasien zum Uebergange auf die Universität oder in ein Lizeum betreffend, 7. August 1809, Königlich-Baierisches Regierungsblatt.

Bay 1829 Den neuen Schulplan betreffend, 8. Februar 1829, In: Unterricht und Bildung (Gymnasien I. Einrichtung, B. Schulordnung vom 8. Februar 1829.

Bay 1854 Revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern. München: Central-Bücher-Verlag.

Bay 1864 Die revidierte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bay-

ern vom 24. Februar 1854 mit den seither erschienen Vollzugsbestimmungen, Erläuterungen & Novellen, Bamberg: Verlag der Buchner`schen Buchhandlung.
Bay 1874 Die Schulordnung für die Studienanstalten im Königreich Bayern, Gymnasialabsolutorium, 20. August 1874, In: Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich, S. 348–354.
Bay 1874, RG Königlich allerhöchste Verordnung die Schulordnung für die Realgymnasien im Königreiche Bayern betr., 20. August 1874, In: Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich, Nr. 33, 26. August 1874.
Bay 1891 Königlich allerhöchste Verordnung die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreiche Bayern betr., 23. Juli 1891, In: Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich, Nr. 20, 30. Juli 1891.
Bay 1914 Schulordnung für die höheren Lehranstalten, 30. Mai 1914, nebst Vollzugsbestimmungen.
Bay 1922 Über die Benotung der Schüler und Schülerinnen an den höheren Unterrichtsanstalten und die dadurch veranlaßten Änderungen der Schulordnungen, 14. November 1922, In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 12, 21. November 1922.
Bay 1928 Schulordnung für die höheren Lehranstalten für die männliche Jugend, 22. März 1928, In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 7, 7. April 1928.
Bay 1951 Wiedereinführung der neunten Klasse an den achtklassigen höheren Lehranstalten, 4. Oktober 1951, In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 24, 26. Oktober 1951.
Bay 1952 Notenstufen in den bayerischen Schulen, 24. September 1952, In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 19, 31. Oktober 1952.
Bay 1953 Notenstufen in den bayerischen Schulen, 5. Mai 1953, In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 7, 18. Mai 1952.
Bay 1954 Notenstufen in den bayerischen Schulen, 2. August 1954, In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 17, 26. August 1954.
Bay 1957 Schulordnung für die Höheren Schulen in Bayern, 17. Mai 1957, In: Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 10/1957.
Bay 1958 Ausführungsbestimmungen zur Schulordnung für die Höheren Schulen in Bayern, Abschnitt V Reifeprüfung, 15. Februar 1958, In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 6, 27. April 1958.
Bay 1959 Bekanntmachung über die Neugestaltung der Oberstufe an den Höheren Schulen in Bayern, 7. Dezember 1959, In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 24, 9. Dezember 1959.
Bay 1961 Schulordnung für die Höheren Schulen in Bayern, 22. August 1961, In: Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 17/1961.
Bay 1964 Bekanntmachung über den Neuaufbau des höheren Schulwesens in Bayern, 16. Januar 1964, In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 1, 24. Januar 1964.

**NS-Zeit**

NS 1933 Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen [S. 244]
NS/Bay 1937 Über den Abschluss der höheren Schulen in Bayern, 31. Mai 1937, In: Bekanntgabe d. Staatsmin. F. Unt. U. Kult. V. 31.5.37 Nr. VIII 30349.
NS/Pr 1938 Neuordnung des höheren Schulwesens, 5. Februar 1938, In: Amtsblatt des Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. Weidmannsche Verlagsbuchhandlung: Berlin.
NS/Bay 1938 Über die Neugestaltung des höheren Schulwesens in Bayern, 11. Januar 1938, In: Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 1, 19. Januar 1938.
NS 1938 Einheitliche Leistungsstufen zur Beurteilung der Schulleistungen, 1938, In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder. Jg. 4. H. 16, S. 377f.

doi.org/10.35468/6052-02

**West-Berlin**

| | |
|---|---|
| WB 1950 | Notenstufen auf Zeugnissen. 10./11.2.1950. In: Verordnungsblatt für Groß-Berlin. T. II. Jg. 6, Nr. 80, S. 775. |
| WB 1954 | Notenstufen auf Zeugnissen. 29.7.1954. In: Dienstblatt des Senats von Berlin. T. III. Volksbildung, S. 81f. |
| WB 1959 | Ordnung der Reifeprüfung an den Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges (Gym-nasien) im Lande Berlin, 8. Januar 1959, In: Ordnung der Reifeprüfung an den Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges (Gymnasien) im Lande Berlin, Herausgegeben vom Senator für Volksbildung, Berlin, Ausgabe April 1959, Berlin Kulturbuch-Verlag. |

**BRD**

| | |
|---|---|
| KMK 1972 | Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, 7. Juli 1972, In: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, Mit einem einführenden Bericht, am 7. Juli 1972 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschlossen. |

## Literatur


Blättner, Fritz (1960): Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg.

Bölling, Rainer (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn.

Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M./Leipzig.

Eiben-Zach, Britta (2022): Literatur als Gegenstand Westberliner Abituraufsätze der 1950er und 1960er Jahre. Interpretationen und Literaturkonzepte, Aufgabentypen und Aufsatzarten (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 76). Frankfurt a. M. u. a.

Flitner, Wilhelm (1959): Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg.

Frank, Horst Joachim (1973): Die Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München.

Führ, Christoph (1998): Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI 1945 bis zur Gegenwart. München, S. 68–86.

Häußler, Ursula (2005): Politik als Naturlehre: Zur Organologiemetapher in der politischen Philosophie des Vormärz. Eine historische Diskursanalyse. Dissertation Humboldt-Universität zu Berlin.

Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (2015): Sammlung wichtiger schulrechtlicher Regelungen in den deutschen Bundesländern von 1949 bis 2010. Quellen zum Buch „Die Unvergleichbaren". Bad Heilbrunn.

Herdegen (2009): Schulische Prüfungen: Entstehung – Entwicklung – Funktion. Prüfungen am bayerischen Gymnasium vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.

Herrlitz, Hans-Georg (1973): Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert. Lehrplan- und gesellschaftsgeschichtliche Untersuchungen. Frankfurt a. M.

Herrlitz, Hans-Georg (1997): Bildung und Berechtigung. Zur Sozialgeschichte des Gymnasiums. In: Liebau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München, S. 175–187.

Hocker, Julian/Schindler, Christoph/Löwe, Denise (2023): Digitale Forschungsinfrastrukturen. Potentiale virtueller Forschungsumgebungen für die Bereitstellung und Analyse von Abitur-aufsätzen. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 324–348.

Huber, Ernst Rudolf (1975): Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. I Reform und Restauration 1789 bis 1830 (Nachdruck der 2. Auflage). Stuttgart.


doi.org/10.35468/6052-02

Ingenkamp, Klaus (1969): Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. In: Roth, Heinrich (Hg.): Begabung und Lernen, Stuttgart, S. 407–432.

Ingenkamp, Klaus (1970): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim.

Jäger, Georg (1981): Schule und literarische Kultur. Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz, Bd. 1. Stuttgart.

Jeismann, Karl-Ernst (1974/1996): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787–1817, Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion. Stuttgart.

Kämper-van den Boogaart, Michael (2013): Der deutsche Aufsatz und das Abitur – was man vielleicht aus der Geschichte lernen könnte … In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart, S. 41–61.

Kämper-van den Boogaart, Michael ([3]2019): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 11: Lese- und Literaturunterricht. T. 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler, S. 3–85.

Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine (2022): Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972. In: Hoffmann, Lars/Schröter, Pauline/Groß, Alexander/Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Stanat, Petra (Hg.): Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen. Bielefeld, S. 181–212 (Online: https://dx.doi.org/10.3278/9783763972494).

Kamp, Norbert (1988): Das Abiturreglement von 1788. Zur Diskrepanz von Schulverwaltungsanspruch und Wirklichkeit (zugl. Diss. Universität – Gesamthochschule Essen).

Kluchert, Gerhard (2013): Umbruch, Aufbruch, Abbruch. Schulrecht und Schulreform in der Weimarer Republik. In: Reh, Sabine/Füssel, Hans-Peter (Hg.): Recht und moderne Schule. Bad Heilbrunn/Berlin, S. 191–205.

Kraul, Margret (1984): Das deutsche Gymnasium 1780–1980. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kraul, Margret (2014): Geschlechterdifferenz und Chancengleichheit. Die Regulierung der (höheren) Mädchenbildung im 19. und 20. Jahrhundert. In: Reh, Sabine/Füssel, Hans-Peter (Hg.): Recht und moderne Schule. Bad Heilbrunn/Berlin, S. 163–189.

Löwe, Denise (2023): Der Abiturient. Eine historische Subjektform. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 72–108.

Marchand, Philippe (Hg.) (2010): La Baccalauréat, 1808–2008. Certification française ou pratique européenne? Lyon: ENS Éditions.

Matthes, Eva (1997): „Kampfzeiten“. Der Weg der Mädchen zur gymnasialen Bildung. In: Liebau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph Th. (Hrsg.). Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München S. 203–217.

Meves, Uwe (2004): Ausgewählte Beiträge zur Geschichte der Germanistik und des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert. Hildesheim.

Reh, Sabine/Kämper-van den Boogart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte. Der deutsche Abituraufsatz als „Gesammtbildung der Examinanden“. Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 63, H. 3, S. 280–298.

Reh, Sabine/Pieper, Irene (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hg.): Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn, S. 21–41.

Scheuerl, Hans (1962): Probleme der Hochschulreife. Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz, 1958–60, Tutzinger Gespräch 1–3. Heidelberg.

doi.org/10.35468/6052-02

Scholz, Joachim/Löwe, Denise/v. Engelhardt, Kerrin/Reh, Sabine (2021): Normieren und Drohen. Der Exklusivitätscharakter der höheren Schulen im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Vogt, Michaela/Boger, Mai-Anh/Bühler, Patrick (Hg.): Inklusion als Chiffre. Bildungshistorische Analysen und Reflexionen. Bad Heilbrunn, S. 205–217.
Selbmann, Rolf (2017): Zwischen Chrie und Texterschließung. Inwiefern reflektieren Aufsatzthemen die Fachgeschichte Deutsch – oder nicht? In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. u. a., 127–149.
Tenorth, Heinz-Elmar (1975): Hochschulzugang und Gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973. Bad Heilbrunn.
Ulshöfer, Robert (1957): Reifeprüfungsthemen aus den Jahren 1950 bis 1957. Mit einer Vorbemerkung von Robert Ulshöfer. In: Der Deutschunterricht. Beilage zu Jg. 9, H. 6.
Ulshöfer, Robert (1965): Themen der Reifeprüfungsaufsätze 1958–1964. Eine Dokumentation zusammengestellt von Robert Ulshöfer. In: Der Deutschunterricht. Beiheft zu Jahrgang 17.
Waterkamp, Dietmar (2011): Bildung im höheren Schulwesen in Deutschland. Dresdner Vorlesungen 2011. Dresden.
Wolter, Andrä (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg.
Zhang, Le (2022): Die metaphorische Konstruktion eines abnormalen Bildungsphänomens. Die Bildungsexpansion des höheren Schulsystems als ungesunde Inflation in der Weimarer Republik (1928–1933), zugleich Dissertation der Humboldt-Universität zu Berlin.

## Autor*innen

Dr. **Sabine Reh** ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktorin der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte pädagogischer Institutionen und Praktiken, Fachunterrichtsgeschichte, Geschichte des pädagogischen Wissens nach 1945.
E-Mail: sabine.reh@hu-berlin.de

**Denise Löwe** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und promoviert an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Historischen Bildungsforschung, insbesondere der Kultur- und Sozialgeschichte höherer Schulen im 19./20. Jahrhundert.
E-Mail: d.loewe@dipf.de

Dr. **Kerrin v. Engelhardt** (geb. Klinger) wurde im Fach Geschichte der Naturwissenschaften promoviert. Derzeit leitet sie die Fallstudie „Der Mythos naturwissenschaftlicher Neutralität. Der schulische Lehrfilm im Kalten Krieg" an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Historische Bildungsforschung. Sie beschäftigt sich in ihren Arbeitsschwerpunkten mit den historischen Praktiken des Lehrens und Lernens, ihren Mitteln und Materialien.
E-Mail: kerrin.engelhardt@hu-berlin.de

Dr. **Britta Eiben-Zach** war bis 2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsche Philologie und Didaktik der deutschen Literatur der Eberhard Karls Universität Tübingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte des Deutsch- und Literaturunterrichts, literaturbezogene Schreibformen und (Abiturprüfungs-)Aufgaben.
E-Mail: b.zach@eiben-online.de

**Marco Lorenz** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum im Arbeitsbereich Historische Bildungsforschung. In seinem Promotionsprojekt forscht er zur Ausbildung und Förderung von Nachwuchsautor*innen in der DDR und beschäftigt sich mit digitalen Formaten in der Historischen Bildungsforschung.
E-Mail: marco.lorenz-z5x@ruhr-uni-bochum.de

doi.org/10.35468/6052-02

*Kerrin v. Engelhardt*

# Ritualisierte Bürokratie. Die Papiertechnologien der Reifeprüfung

Ende des 19. Jahrhunderts war die Reifeprüfung in Preußen vollständig etabliert (vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B.). Diese Prüfung bekräftigte seit ihrer Einführung die staatliche Schulhoheit, da Anforderungen und Kontrollen der Prüfung im gesamten Staatsgebiet einheitlich gesetzlich geregelt wurden (vgl. Wolter 1987, S. 79; Romberg 1979; Meyer 1968). Die Abiturprüfung war so ein Instrument zur Durchsetzung des staatlichen Bildungsmonopols und spielte eine Vorreiterrolle in der Entwicklung des modernen staatlichen Berechtigungswesens (vgl. Herrlitz 2009, S. 63–82; Hammerstein 2007; Tenorth 1991; Albisetti 1983; Flora 1972). Der aus diesen staatlichen Monopolisierungsinteressen ableitbare, pädagogischen Zielen gegenüber „vermeintlich fremde Selektionsauftrag" der Reifeprüfung lässt sich jedoch zugleich auch als eine Folge frühneuzeitlicher pädagogischer Versuche betrachten, Prüfungen als Bildungsinstrument einzusetzen (vgl. Lindenhayn 2018, S. 11–12).[1] Der Charakter der Abiturprüfung war demgemäß durchaus „hybrid".[2] Hier deutet sich zudem ein Spannungsfeld an, das bereits in den Debatten um 1900 erkennbar war und nicht selten in eine unterschwellig formulierte Bürokratiekritik mündete; Bürokratie wurde dabei als Symptom staatlicher Überformung und eigentlich ‚schulfremd' verstanden.

So wurde 1907 in der Fachzeitschrift „Das humanistische Gymnasium. Zeitschrift des Deutschen Gymnasialvereins"[3] eine Artikelserie der „Berliner Neuesten Nachrichten" (Berlin, 1881–1919) nochmals abgedruckt und kommentiert.

1 In diesem Sinne waren bürokratische Prozesse der Schule und ihren Prüfungen bereits in der Neuzeit keineswegs fremd. Darüber hinaus befassen sich eine Reihe von Analysen zu schulischen Prüfungen vor allem in den letzten Jahrzehnten in unterschiedlicher theoretischer Perspektive mit Fragen ihrer Geschichte, ihrer systematischen Struktur und der möglichen Gerechtigkeit von Prüfungen, vgl. z. B. Dohse 1963; Herdegen 2009; Ziegenspeck 1999; Gelhard 2018.

2 Reh u. a. 2017, S. 293, vor allem zum Abiturprüfungsaufsatz, und Wolter generell sprechen hier von „Hybridität", Wolter 1997, S. 27, und auch „Polyvalenz", Wolter 1997, S. 24–26. Die Implikation ist, dass die Abiturprüfung nicht primär pädagogisch und in gewisser Weise sogar schulfremd ist, vgl. Ricken/Reh 2017, S. 247.

3 Die Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium. Zeitschrift des Deutschen Gymnasialvereins" wurde 1890 gegründet und lief unter diesem Titel bis 1936. Anlass für den Wiederabdruck war der Bericht zur Jahrestagung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege 1907, die die Abschaffung der Reifeprüfung diskutierte.

doi.org/10.35468/6052-03

Die Tageszeitung hatte 1906 „bekannte Männer“ (Uhlig 1909, S. 89)[4] zu einer Stellungnahme zur Reifeprüfung aufgefordert. Alle Positionen, die sich gegen das Abiturienten-Examen aussprachen, beklagten die zunehmende Bürokratisierung und plädierten für die Autonomie des Gymnasiums bzw. der Universität. Mit einer sich im Hintergrund andeutenden konservativen Grundhaltung betonten die Kritiker, dass die Urteilskompetenz der Lehrkräfte an den höheren Schulen eine staatliche Kontrolle eigentlich überflüssig machen würde. Ein Leipziger Universitätsprofessor formulierte, sich erinnernd und in besseren Zeiten schwelgend:

> Einst autonom, mit Leben von unten her erfüllt, durch Anstalten, die in der Praxis der Hauptsache nach wie Selbstverwaltungskörper fungierten, unter dem Ideal strengster Selbstverantwortlichkeit ausgeübt, droht es [das Erziehungswesen] immer mehr zu einer bureaukratischen Erscheinung zu werden und hat den Entsagungsgang zur Bureaukratie schon größtenteils vollendet. Da täusche man sich denn auch nicht darüber, was das für die Zukunft der Nation bedeutet: stärkere geistige Unselbständigkeit, vielleicht etwas Wissen mehr, aber sicherlich unersetzlicher Verlust an persönlichen und korporativen Idealen (ebd., S. 98–99).

Zur Reifeprüfung gehörten viele Handlungen und kognitive Aktivitäten wie das Korrespondieren mit Amtspersonen, das Stellen von Prüfungsfragen, das Beantworten, Korrigieren und Bewerten, das Besprechen und Protokollieren usw. Nicht zuletzt war der Prüfungsvorgang auch damit verbunden, viele verschiedene schriftliche Unterlagen bei der aufsichtführenden Schulbehörde einzureichen. Denn die Reifeprüfung hatte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts als grundsätzlich bürokratisiert, d. h. formalisiert und aktenkundig etabliert.

Die Abiturprüfung war dabei eine soziale Interaktion zwischen Prüflingen und Prüfenden im Rahmen des staatlichen Berechtigungswesens. Sie wurde seit dem 19. Jahrhundert zeitlich durch Ablaufpläne festgelegt, räumlich auf die territoriale Verwaltungseinheit und das Schulgebäude beschränkt und aktenförmig dokumentiert. Die Reifeprüfung ist in ihren Komponenten damit historisch, prozessual und materialgebunden, weshalb sie im engeren Sinne als „historische Praxis“ (Haasis/Rieske 2015, S. 17; siehe auch Füssel 2015; Reh/Klinger 2020) betrachtet werden kann. Für das Lehrerkollegium einer Schule wiederholte sich die Prüfungsphase jährlich, doch für die Prüflinge war sie kaum „Alltagspraxis“ (ebd.), auch wenn ihnen einzelne Komponenten bereits aus ihrer Schulzeit bekannt waren.

Die dabei gebildeten Prüfungsakten sind Artefakte der Reifeprüfung. Für jede Klasse, die die Prüfung ablegte, wurde eine neue Akte angelegt. Gesetzlich war den Schulen eine Aufbewahrungspflicht für ihre Prüfungsakten auferlegt. Das bedeutete, dass jede Schule ein eigenes Archiv einrichtete. Im Allgemeinen endete diese Verpflichtung nach einem bestimmten Zeitraum, mancherorts aber verblieben die Akten an Ort und Stelle und bilden auf diese Weise heute ein eher ungenutztes

4 Es handelt sich in der Mehrzahl um Amts- und Würdenträger vor allem aus Berlin und Preußen, aber auch aus München, Baden, Hamburg, Leipzig, Heidelberg, Karlsruhe u. a.

Speichergedächtnis der jeweiligen höheren Schule und ihrer Prüfungen (vgl. von Engelhardt/Lorenz/Scholz i. d. B.). Welche sozialen Praktiken, die durch Routiniertheit, das damit verbundene implizite Wissen und den Rückgriff auf kollektiv geteiltes Wissen bestimmt sind (vgl. Reckwitz 2003 und Schatzki 2002), mit diesen Akten-Artefakten verbunden waren, soll mit diesem Beitrag in den Blick genommen werden.

## 1 Die ‚Veraktung'

Die Abiturprüfung wurde bei ihrer Einführung als ‚Reifeprüfung' angelegt, mit der im engeren Sinne die geistige und sittliche Eignung der Schüler:innen für die erfolgreiche Aufnahme eines Hochschulstudiums festgestellt werden sollte (vgl. Bölling 2010; Gass-Bolm 2005; Jeismann 1996; Kraul 1980 und 1984; Schwinges 2007). Zweck der Prüfungsdokumentation war es, die Rechtmäßigkeit der Prüfung zu bestätigen und die Reife der Prüflinge aktenkundig werden zu lassen. Für das Deutsche Verwaltungslexikon ist eine Akte definiert als eine Zusammenstellung von sachlich zusammengehörigen Dokumenten, die als Einheit behandelt und mit dem Aktenzeichen zitiert werden. Ziel ist es, alle vorhandenen Informationen zu jeder Zeit in einer Einheit verfügbar zu halten. Diesem Ziel dient auch das Prinzip ‚Schriftlichkeit', das nicht nur die Existenz von Dokumenten voraussetzt, sondern auch deren Verfügbarkeit dokumentiert (vgl. Krems 2017). Wie Vismann betont, differenziere die englische Sprache hier zwischen Materialität und Funktion (Vismann 2008, S. xi/xii):

> „Files – derived from the thread or wire that binds the leaves together – refers to the former, but if the focus is not on their physicality, we speak of records, in correspondence with their function as recording devises. The German term Akten, on the other hand, does not differentiate between readable corpora of texts and space-consuming convolutes of paper." (ebd., S. xii)

Akten können dabei nicht nur als Dokumentation von Rechtsprozessen untersucht werden, sondern sie können als materiale Quellen auch Auskünfte zu ihrem Entstehungsprozess geben, also "on that which precedes grand acts of writing such as the clean copy or the legal institutes and institutions" (ebd., S. 8).
Vismann nimmt eine weitere Unterscheidung vor: "The two basic forms in which files act are transmission and storage. In between there is room for several other actions, scriptural operations and record manipulations" (ebd., S. xvi). Vismann weist auch an anderer Stelle darauf hin, dass archivierte Fallakten nie mehr sind als ein „früheres Raster der registrierten Wirklichkeit". Sie haben, um es mit Vismanns Worten zu sagen, einen „Quellcode", der unter anderem von den Fragemustern und kognitiven Prozessen der Vernehmungsbeamt:innen und -anwält:innen abhänge:

doi.org/10.35468/6052-03

„Was überliefert wurde, ist daher nicht Überrest eines einstmals vollständigen Ganzen oder auch nur Fundgrube versprengter Reste. Es ist zuallererst Effekt der Bedingungen dessen, was zu den Akten genommen wurde. Archivierte Akten bilden ein ‚vorgängiges Raster registrierter Wirklichkeit'. Oder, um es im titelgebenden Bild des Sammelbandes zu sagen: Prozessakten haben einen Quellcode. […] Die Reichsgerichtsakten sind nicht zuletzt durch das Fragemuster der Verhörs- und Beweiskommissare im Erkenntnisverfahren codiert." (Vismann 2002, S. 283)

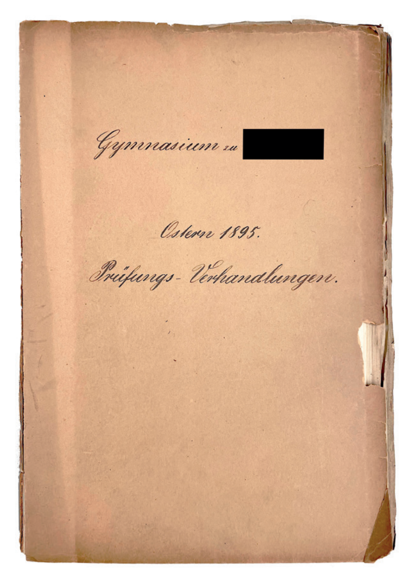



**Abb. 1:** Reifeprüfungsakte „Ostern 1895. Prüfungs-Verhandlungen" (Foto: KvE)

Die Akten konstruieren also eine eigene ‚Realität', aber diese ist nicht identisch mit dem Prüfungsgeschehen, das dort berichtet zu werden scheint (vgl. ebd.). Das Akten-Artefakt ist nie ein vollständiges Abbild des Geschehenen und bleibt grundsätzlich offen für Interpretationen. Daraus folgt zugleich, dass Abiturakten mehr sind als einfache Prüfungsdokumentationen oder Prüfungsprotokolle; sie wurden für einen bestimmten Zweck produziert, der eine bestimmte, vom realen Geschehen getrennte ‚Aktenwirklichkeit' definiert.

## 2 Die Reifeprüfungsakten im Archiv eines Westberliner Gymnasiums

Mit Blick in das Schularchiv eines Gymnasiums im westlichen Teil Berlins mit einer ausgeprägt altsprachlichen Tradition, war und ist die Abiturprüfung ein sich zyklisch wiederholender Vorgang. Zwischen 1898 (aus diesem Jahr sind die ersten Abiturakten erhalten) und 1970 wurden mehr als jeweils einzeln geheftete 530 Akten angelegt. Die Akten bis in die 1930er Jahre werden in acht einfachen Archivboxen mit Graphitsignaturen aufbewahrt. Für die Zeit danach sind die Büroschränke mit beschrifteten Schubern gefüllt, in welche die Aktenbündel nach Jahrgang sortiert wurden. Das zentrale Ordnungsprinzip ist die chronologische Reihenfolge der Abschlussjahrgänge.

doi.org/10.35468/6052-03

In Anlehnung an Vismann ließe sich davon sprechen, dass Prüfungsakten zunächst Aufzeichnungen zu Übertragungszwecken waren und später, nach Abschluss der Prüfungsphase, zu akkumulierten Akten wurden, die bestimmte Informationen speicherten. Verbindliche Vorschriften legten fest, welche Informationen gesammelt, schriftlich aufbereitet und geordnet werden sollten. Letztlich war es die Gesamtheit der so entstehenden Notate, die über die Gültigkeit der Prüfung entschied. Dabei enthalten die Abiturakten unterschiedliche Dokumenttypen, darunter finden sich die Korrespondenzen zwischen der Schule und den staatlichen Aufsichtsbehörden, Protokolle der Lehrerkonferenzen, der schriftlichen und mündlichen Prüfungen, Tabellen zu den persönlichen Daten der Schüler:innen, die Gutachten ihrer Prüfungszulassung, ihre Benotungen, Abschriften der Zeugnisse und allerlei Listen etwa zu Sitzordnungen während der Prüfung oder den Aufsichtszeiten der Lehrkräfte. Die schriftlichen Prüfungsarbeiten wurden normalerweise getrennt gebündelt und geordnet nach Prüfungsfach aufbewahrt.
Neben den auf einen Prüfungsjahrgang bezogenen Akten finden sich in diesem Schularchiv auch Akten für Sonderfälle wie z. B. externe oder weibliche Prüflinge, die nicht an der Schule unterrichtet worden waren, aber dort ihr Examen ablegten. Außerdem gibt es Akten der Notabiturprüfungen während des Ersten und Zweiten Weltkrieges. In diesen Fällen sehen die Akten etwas anders aus, die Unterlagen wurden für jeden Prüfling einzeln oder für kleine Gruppen von Prüflingen getrennt gesammelt. Außerdem wurden in diesen speziellen Akten systematisch einige sonst erforderliche Dokumente und Vermerke weggelassen, die sich auf die Unterrichtsbeobachtungen der Lehrkräfte stützten. Auch für Betrugsfälle wurden Einzelakten zusammengestellt – hier mischte sich die Korrespondenz zwischen der Schule, den Behörden und den Eltern mit den Prüfungsunterlagen.[5]
Auffallend ist, dass dieses Ablagesystem in der äußeren Form von den 1890er Jahren bis in die 1960er Jahre stabil blieb, wenngleich die Einführung von vorgedruckten Formularen, der Deutschen-Industrie-Norm (DIN) in der Weimarer Republik und die Änderung von Schrifttype und Handschriften während und nach dem Dritten Reich gewisse Modifikationen im Erscheinungsbild der Akten mit sich brachten. Insgesamt verleiht die Aktenform der Reifeprüfung eine Aura der Beständigkeit – sie erscheint als ein insgesamt statisches Verfahren. Tatsächlich aber konnte das Abitur in der Prüfungsphase eine bemerkenswerte Dynamik entfalten, so wechselten Dokumente und Briefe zwischen den Schüler:innen, dem Schulleiter in seiner Eigenschaft als Vertreter der Schule und der staatlichen Schulverwaltung hin und her. Prüfzeichen, Stempel und Unterschriften zeugen von diesem regen Austausch.
Die zumeist männlichen Akteure (das hier untersuchte Westberliner Gymnasium war bis 1950 eine reine Jungenschule mit ausschließlich männlichen Lehrern) in-

5 Bemerkenswerterweise wandten sich die Eltern in diesen Fällen nicht an den Schulleiter, sondern adressierten ihre Briefe direkt an den Beamten der staatlichen Aufsichtsbehörde und weisen sich so als behördlich erfahren aus.

doi.org/10.35468/6052-03

teragierten in ihren schriftlichen Korrespondenzen höflich, unter Verwendung von entsprechend typischen Anrede- und Grußfloskeln. Zu den Dokumenten, die Individualität erkennbar machten, gehörten die persönliche Anmeldungsschreiben der Prüflinge, ihre Lebensläufe, Gutachten über ihre Reife zur Prüfungszulassung und die Abschriften ihrer Reifezeugnisse (vgl. Apel 1991). Im Vergleich dazu schufen Listen einen über den Einzelnen hinausgehenden Überblick. Die ursprünglich in einer Spalte in der Gesamttabelle zu den persönlichen Daten der Prüflinge vermerkten Zulassungsgutachten wurden entsprechend der 1927 in Kraft getretenen neuen Reifeprüfungsordnung der Weimarer Republik seit den 1930er Jahren für jeden Prüfling in separate Vordrucke eingetragen. In diesen narrativen Einschätzungen, mit denen die kollektiven Urteile der Lehrkräfte über die Reife der Schüler:innen bereits vor der Prüfung festgehalten wurde, traten nun Aussagen zur Persönlichkeit stärker in den Vordergrund. Diese Gutachten verdichteten die Beobachtungen der Lehrkräfte über die gesamte schulische Laufbahn des Prüflings zu einem einzigen Urteil, aufgrund dessen die Schüler:innen bei Unreife von der Teilnahme an der Prüfung ausgeschlossen werden konnten (vgl. Alarcón 2016; Klinger 2020; Engelhardt 2023). Wenn das Gutachten Zweifel an der Reife des Prüflings formulierte, wurde die Prüfung für ihn einmal mehr zur Bewährungsprobe, bei der ein Scheitern nicht unwahrscheinlich war. Das gutachterliche Urteil beruhte auf der pädagogischen Erfahrung der Lehrkräfte, nicht zuletzt im Umgang mit dem einzelnen Schüler oder der einzelnen Schülerin (vgl. Berdelmann 2017; Berdelmann 2023). Dies zeigte sich u. a. daran, dass solche verbalen Beurteilungen nie für externe Kandidat:innen erstellt wurden. In diesem Sinne gewann der Einzelfall während der Weimarer Republik (vgl. Becker/Kluchert 1993) bei gleichzeitigem Vertrauen in die Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz der Lehrkräfte an Bedeutung (vgl. Ingenkamp 2008). Die Lehrkräfte der Prüfungsausschüsse konnten sogar entscheiden, das Abiturzeugnis auch dann auszustellen, wenn der Prüfling wichtige schriftliche Prüfungen nicht bestanden hatte.[6]

## 3 Die berechtigende Funktion des Aktenvorgangs

Das Abiturprüfungsverfahren gruppierte seine Akteure hierarchisch und wies ihnen unterschiedliche Aufgaben und Befugnisse zu. Auf der untersten Stufe standen die Prüflinge; um zugelassen zu werden, mussten die Schüler:innen einen Antrag zur Prüfungsanmeldung an den Schulleiter stellen, in dem sie gegenüber der Schule erstmals eigenständig auftraten und mit ihrem als Bittgesuch formulierten Brief gleichzeitig die Macht des Schulleiters anerkannten. Außerdem mussten sie bis 1969 einen

6 Ähnlich wie es in der Zeit neuerlicher intensiver Auseinandersetzungen um Noten und Prüfungen in den 1960er Jahren Furk in der Formel des „pädagogischen Leistungsprinzips“ zusammenfasste, vgl. Furk 1962. Das Gutachten entfiel in West-Berlin Ende der 1960er Jahre.

doi.org/10.35468/6052-03

ausführlichen Lebenslauf einreichen, in dem sie handschriftlich ihren Bildungsweg beschrieben und ihre individuelle Biografie im institutionellen Rahmen der Schule verständlich machten. Während der Prüfungen mussten sie sich an die vorgegebenen zeitlichen und räumlichen Vorgaben halten und angemessene Leistungen erbringen – sie mussten eigenständig antworten, die Aufgaben lösen und insgesamt das Geforderte umsetzen. Die Lehrkräfte waren wiederum jeder einzeln und als Kollektiv dem Schulleiter als ihrem Vorgesetzten unterstellt. Zunächst beaufsichtigte ein staatlicher Vertreter die Prüfung persönlich, später erfolgte diese Kontrolle nur noch vermittels der Aktenschriftstücke – auch die Prüfungsdurchführung und insbesondere deren Inskription durch den Direktor und die Lehrer:innen wurden folglich geprüft. In den Blick konnte so nicht nur kommen, inwiefern das Lehrerkollegium in der Lage war, die Prüfung ordnungsgemäß durchzuführen und zu dokumentieren, sondern auch der ‚Erfolg' der Schule ließ sich für die Schulbehörde über Anzahl und Abschneiden der Absolventen beziffern. Dabei entsprachen die Akteure der Abiturprüfung Webers Merkmalsliste für die Mitarbeiter:innen einer modernen Bürokratie:

> „Die Gesamtheit des Verwaltungsstabes besteht im reinsten Typus aus Einzelbeamten […], welche 1. Persönlich frei nur sachlichen Amtspflichten gehorchen, 2. in fester Amtshierarchie, 3. mit festen Amtskompetenzen, 4. kraft Kontrakts, also (prinzipiell) auf Grund freier Auslese nach 5. Fachqualifikation – im rationalsten Fall: durch Prüfung ermittelter, durch Diplom beglaubigter Fachqualifikation – angestellt (nicht: gewählt) sind […]." (Weber 1921/22/2008, S. 162)

Es bedurfte nach Weber also eines des hauptamtlichen und nach Kompetenzen ausgewählten Personals, der Postenhierarchie (Staffelung von Weisungs- und Kontrollbedürfnissen), der Spezialisierung und Fachschulung, einer formal freien Kontraktierung (Art, Vertragsabschlüsse zu erzielen), der Regel- und Sachorientierung, d. h. nicht nach persönlichen Gesichtspunkten gestalteter Verhältnisse, Einstellung und Beförderung nach objektiven Kriterien (Dienstalter, Leistung), Ernennung, Geldentlohnung, Berufsethos und Disziplin (vgl. Derlien u. a. 2011, S. 19/20).

Für die Reifeprüfung lässt sich demgemäß festhalten: Erstens waren die Schüler:innen Vollzeitschüler:innen und die Lehrkräfte Vollzeitbeamt:innen und handelten entsprechend ihrer Kompetenz. Zweitens waren Machtpositionen an eine Wissenshierarchie gekoppelt, am augenfälligsten im Lehrer-Schüler-Verhältnis, aber auch im Lehrerkollegium (hier auf Berufserfahrung gegründet, vgl. Kluchert 2006, S. 14). Drittens waren die Ausführenden des Prüfungsvorgangs spezialisiert und verfügten im Falle der Lehrkräfte und aufsichtführenden Schulbeamt:innen über eine spezielle Ausbildung. Viertens war das Prüfungsverfahren regelorientiert und unpersönlich angelegt. Fünftens wurden die Lehrkräfte und die Schulbeamt:innen nach objektiven Kriterien wie Leistung rekrutiert und befördert – zumindest dem Prinzip nach. Schließlich waren für Lehrerkollegium und Schulbeamt:innen im Rahmen ihrer Berufsausübung durchaus berufsbezogene ethische Fragen und (selbst-)disziplinierende Strategien relevant (vgl. Weber 1921/22/2008, S. 162; Geiss 2014; Kraul 2021).

doi.org/10.35468/6052-03

Grundsätzlich betrachtete Weber ein staatliches Bildungssystem als Voraussetzung für einen funktionierenden Verwaltungsapparat (vgl. Herrlitz 1997; Herrlitz u.a. 2009, S. 71–73; Derlien u.a. 2011, S. 42). Im Rahmen staatlicher Rationalisierungsbemühungen hatte sich die Abiturprüfung als Voraussetzung für eine Beamtenlaufbahn im deutschsprachigen Raum im Laufe des 19. Jahrhunderts etabliert (vgl. Wolter 1997, S. 36/37). Das Gymnasium musste, um als ‚Zulieferer' für den Beamtenapparat fungieren und standardisierte Bildungspatente ausstellen zu können, nach bürokratischen Regeln lesbar sein bzw. ihnen selbst entsprechen. In diesem Sinne ist von einer strukturellen Kompatibilität von Schule und Staat auszugehen (vgl. Lenhardt 1984, S. 99). So kann schon die Abiturprüfung als eine Art von „Staatsexamen" charakterisiert werden, das die Kandidat:innen für Ämter in staatlichen Institutionen qualifizierte und sie diesen zuwies (vgl. Paulsen 1902, S. 426–451; Schwarz 1911). Daraus folgt, dass sowohl der Staat als auch seine Schulen ähnliche Funktionsweisen notwendigerweise aufweisen (vgl. Lenhardt 1984, S. 99). Weber betonte in seiner Analyse, dass der moderne Staat von der Schule erwarte, neue Mitglieder in die Gesellschaft zu integrieren und sie entsprechend in ihrem Verhalten zu orientieren (als Allokationsmechanismus von Schüler:innen z.B. in Bürokratieberufe). Unter diesem Gesichtspunkt dient die Abiturprüfung dazu, die Schule nützlich und nutzbar zu machen und sie im Gesamtgefüge des bürgerlichen Staates zu verorten (vgl. Weber 1921/22/2008, S. 691).
Als Gründungsvater der Bürokratietheorie beschrieb Weber Bürokratie als Kennzeichen des Idealtypus der rational-legalen Herrschaft (vgl. ebd., S. 695), die sich über das Gesetz legitimiere (vgl. Derlien u.a. 2011, S. 47/48). Bürokratisierung betrachtete er dabei nicht nur als Produkt, sondern auch als Promotor rationaler Herrschaft (vgl. ebd., S. 21). Bürokratie sei die effektivste Form – „das technisch höchstentwickelte Machtmittel in der Hand dessen [ist], der über sie verfügt" (Weber, 1921/22/2008, S. 729) – der Ausübung staatlicher Macht: „Und auch in dieser Hinsicht ist zu bedenken, daß die Bürokratie, rein an sich, ein Präzisionsinstrument ist, irgendwelchen anderen Herrschaftsinteressen sich zur Verfügung stellen kann." (ebd.) Weber betrachtete Bürokratie als Instrument zur Rationalisierung von Verwaltungsabläufen – in diesem Sinne lassen sich die materiellen Überlieferungen der Reifeprüfung, ihre Schriftlichkeit, ihre hierarchische, unpersönliche Struktur und die Einhaltung von Formalitäten im Großen und Ganzen auch verstehen. Die Prüfungsakte band das Abitur in das staatliche Berechtigungssystem ein, sie dokumentierte die Prüfung als Amtshandlung der beteiligten Bildungsbeamt:innen und folgte bürokratischen Prinzipien. Die Akten mussten aufbewahrt werden, weil es sich um Rechtsdokumente handelte und weil ihr Fortbestand gewährleistete, dass die Gültigkeit von Zeugnissen (z.B. in Betrugsfällen) auch in der Zukunft unabhängig überprüft werden konnte. Der Prozess der Aktenbildung wies Autorität zu und regelte, wie die Beamt:innen handelten.

doi.org/10.35468/6052-03

## 4 Die disziplinierende Funktion des Schreibens

Die Reifeprüfung ist in ihrer Quellenüberlieferung ein Schriftakt und gliederte sich auch auf diese Weise in bürokratische Strukturen ein, wie sie Weber beschrieb: „Die moderne Amtsführung beruht auf Schriftstücken (Akten), welche in Urschrift und Konzept aufbewahrt werden, und auf einem Stab von Subalternbeamten und Schreibern aller Art." (ebd., S. 704) An späterer Stelle führte Weber weiter aus: „Die ‚Akten' einerseits und andererseits die Beamtendisziplin, d. h. Eingestelltheit der Beamten auf präzisen Gehorsam innerhalb ihrer gewohnten Tätigkeit werden damit im öffentlichen wie privaten Betrieb zunehmend die Grundlage aller Ordnung." (Weber 1921/22/2008, S. 727)
Gemäß Aktenkunde finden sich in den Prüfungsakten „Schriftstücke der Unterordnung" (d. h. Berichte von Konferenzen, Anträge auf Aufnahme in die Schule) und „Interne Dokumente" (d. h. Protokolle, numerische Daten und Fakten, die durch Tabellen, Listen und Formulare dargestellt werden) (vgl. Hochedlinger 2009, S. 171ff.). In der Reifeprüfungsakte wurden vor allem Dokumente zusammengefasst, die als Vehikel für die Überwachung und Genehmigung durch höhere Instanzen dienten. All diese Verschriftlichungen sicherten den Rechtsanspruch der Prüfung und ermöglichten staatliche Kontrolle.
Das Anlegen von Prüfungsakten wurde aus verwaltungstechnischen Gründen aus dem Bereich des Kanzleiwesens mit entsprechenden Verschriftlichungslogiken übernommen. Ähnlich wie Patientenakten sind Reifeprüfungsakten danach als Vehikel zu begreifen, um die Akteure der Prüfung zu organisieren, ihre Koordination zu erleichtern und Weisungsbefugnisse zu stabilisieren. Sie organisierten Abläufe, dokumentierten Daten und Ergebnisse. Analog zum Krankenhaus können Ordnung und Akkuratesse im Akt des Schreibens „als ein Element des Disziplinarregimes betrachtet werden, das das Krankenhaus in eine moderne medizinische Institution verwandelte" (Hess 2015, S. 25), denn

> „Chirurgen und Ärzte lernten nicht nur zu beobachten, zu verschreiben und Wunden zu versorgen, sondern auch Verwaltungstechniken, indem sie Tabellen erstellten, Formulare benutzten und Schemata ausfüllten – ganz zu schweigen von der Disziplin, die für das Ausfüllen dieser bürokratischen Papiere erforderlich war" (Hess/Ledebur 2011, S. 24).

Diese Aktivitäten werden unter dem Begriff *paper technologies* (Te Heesen 2005), Papiertechnologien, zusammengefasst:

> „die Summe aller Schreibtechniken (z. B. Listen, Formulare), Texttechniken (z. B. Exzerpt, Index) und Papiertechniken (z. B. Karteikarten, Bandmappen) und die dazugehörigen Werkzeuge (z. B. Stifte, Klebstoff, Scheren), die (absichtlich oder unabsichtlich) verwendet werden, um Schriftgut und Überlegungen festzuhalten, zu sammeln, zu akkumulieren (direkt oder vermittelt)" (Hess/Mendelsohn 2013, S. 3).

doi.org/10.35468/6052-03

‚Papierarbeiten' waren damit einerseits bürokratisch motiviert und dienten der Rationalisierung und Arbeitsteilung. Andererseits waren sie aber auch epistemische Strategien zur Erzeugung und Vermittlung von Wissen (vgl. Berg 1996). In diesem Sinne sind Papiertechnologien als Teil von Macht- und Herrschaftspraktiken zu begreifen: Mit der Prüfungsakte werden im Fall der Reifeprüfung aus Schüler:innen Abiturient:innen, die geprüft werden. In diesem Sinne betont Hess, dass „sich ein historisches Dokument nicht auf einen Informationsträger reduzieren" lasse:

> „Schreiben ist keineswegs nur jener fehlerträchtige Vorgang, der flüchtige Informationen in einen stabilen Zustand überführt, welcher ihre Weitergabe, Weiterverarbeitung etc. ermöglicht. Vielmehr ist Schreiben als eine materiale Praktik aufzufassen. Damit lässt sich das überlieferte Schriftstück als gegenständliches Teilstück eines Handlungszusammenhanges konzeptualisieren, nämlich eines sozialen Handlungszusammenhanges, der sich – wieder mit Hilfe des materialen Artefakts – erschließen und zumindest in Teilen rekonstruieren lässt." (Hess 2015, S. 99)

Fragt man danach, welche Papiertechnologien zur Erstellung der Prüfungsakten eingesetzt wurden, so waren die wichtigsten Instrumente mit Sicherheit das alphabetische Ordnungsprinzip, Indexierung, Tabellen, Listen, Zeitpläne und standardisierte Formulare. Becker und Clark (2001) nennen sie suggestiv „Little Tools of Knowledge".

Zusätzlich unterstützende Funktion hatten Dokumenttypen wie Protokolle, Gutachten, Lebensläufe und Anschreiben mit jeweils klar definiertem Charakter und Zweck innerhalb des Gesamtablageschemas. Dieses Aktenschema erzwang eine bestimmte Logik und Standardisierung der Notate, wodurch sich zugleich auch die individuellen Befindlichkeiten der Prüfenden weniger niederschlagen konnten (vgl. Becker/Clarke 2001, S. 27). Auch Weber charakterisiert für den Idealtypus der rational-legalen Herrschaft und ihre Verwaltung einen spezifischen Umgang mit Wissen:

> „Die bureaukratische Verwaltung bedeutet: Herrschaft kraft Wissen: dies ist ihr spezifisch rationaler Grundcharakter. Über die durch das Fachwissen bedingte gewaltige Machtstellung hinaus hat die Bureaukratie (oder der Herr, der sich ihrer bedient), die Tendenz, ihre Macht noch weiter zu steigern durch das Dienstwissen: die durch Dienstverkehr erworbenen oder ‚aktenkundigen' Tatsachenkenntnisse." (Weber 1921/22/2008, S. 164)

Inhaltlich waren die meisten der Dokumente, die in der Abiturakte eine Rolle spielten, den prüfenden Lehrkräften bekannt: Einige hatten sie eigenhändig verfasst, andere im Kollektiv gegengezeichnet – und dies nicht nur einmal, sondern bei jedem Prüfungsvorgang aufs Neue. Der Direktor (an der untersuchten Schule waren in dieser Position im Untersuchungszeitraum nur Männer beschäftigt) agierte als Vertreter der gesamten Schule im Sinne eines offiziellen Ansprechpartners für die staatliche Schulbehörde oder die Schüler:innen und deren Eltern. Die kollektive Erfahrung der Lehrkräfte unterschied sich jedoch stark von dem, was die Schüler:innen einsehen konnten. Die Prüflinge durften die Akten nicht lesen;

sie reichten Anschreiben und Lebensläufe ein und schrieben ihre Prüfungsarbeiten, aber das Aktenverfahren als Ganzes blieb für diejenigen, die bewertet wurden, während der Prüfungsphase unzugänglich.
Die Abituraufzeichnungen wurden von der Schule nicht ausgewertet oder zur Verbesserung ihrer Lehr- und Erziehungsleistungen genutzt (vgl. Hess/Mendelson 2013; siehe auch die Beiträge in Brändli u. a. 2009). Stattdessen blieb die vergleichende Auswertung der Prüfungsunterlagen den staatlichen Schulaufsichtsbehörden überlassen. Grundsätzlich nahm die Abiturakte zwar eine Feststellung individueller Leistungen der Abiturient:innen vor; diese Feststellungen wertete jedoch darüberhinausgehend niemand aus, etwa mit Hilfe von Unterkategorien (abgesehen von Betrugsfällen) oder von besonderen Typen, z. B. solche spezifizierter Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten. An der Schule endete die Aktenarbeit mit der Niederschrift der Protokolle oder der Tabellen in Reinschrift. Die überlieferten Prüfungsakten haben dabei grundsätzlich eine objektivierende Anmutung, als seien sie ausschließlich auf die Differenzierung individueller Leistung ausgerichtet. In diesem Sinne wurde auf dem Papier der meritokratische Anspruch der Reifeprüfung erfüllt. Meritokratie gewann in den Akten so eine „Aktenwirklichkeit", die sich ‚objektiv' darstellte.




**Abb. 2:** Abiturprüfungsakten von Ostern 1936 (Foto: KvE)

## 5 Die Ritualität der Prüfung und ihr Wissen

Nach Foucault konstituierte der Aufzeichnungsapparat der Akte ein Vergleichssystem, das es ermögliche, übergreifende Phänomene zu messen, Gruppen zu beschreiben, kollektive Sachverhalte zu charakterisieren und den Abstand zwischen

doi.org/10.35468/6052-03

Individuen zusammen mit ihrer Verteilung in einer „Population" abzuschätzen (vgl. Foucault 1975/2016, S. 896). Foucault zufolge baute dieser Prozess einer disziplinierenden Differenzierung notwendigerweise auf den Techniken der Klassifizierung und Tabellierung auf (vgl. ebd., S. 860). Die Reifeprüfungsakte war in diesem Sinne als formales Dokument und als Sammlung und Darstellung persönlicher Daten so konzipiert, dass der Prüfling für Schule und Berechtigungswesen eindeutig identifizierbar und damit individualisiert wurde. In der Reifeprüfung zirkulierten dabei zwei Arten von Wissen: Einerseits bestätigte sie die Übertragung von Lern-Wissen auf die Prüflinge. Andererseits erhob sie Informationen über die Prüflinge, die ausschließlich den Prüfenden vorbehalten waren (vgl. ebd., S. 241). Die „ambivalente Machtfigur des Prüfers" (Ricken/Reh 2017, S. 253), die sich in der Prüfung als wissende Person präsentierte und gleichzeitig das Wissen des Prüflings sichtbar machen sollte, wurde außerdem erneut gebrochen, da das Tun der prüfenden Lehrkraft selbst von einer übergeordneten Prüfungsinstanz geprüft wurde. Der Prüfling reproduzierte in der Prüfung nicht nur das Gelernte, sondern wies in gewisser Weise auch den Lehrerfolg der Einzelschule aus.

Für Foucault war die Schule in erster Linie ein „Prüfungsapparat" (ebd., S. 892). Er argumentierte, dass das 18. Jahrhundert durch den Aufstieg von „Disziplinargesellschaften" (vgl. ebd., S. 924) gekennzeichnet gewesen sei, deren Grundprinzipien Wirtschaftlichkeit und Effizienz seien (und folgt damit zugleich auch Weber).[7] Er verortete die Praxis disziplinierender Techniken in Institutionen wie der Schule (oder auch der Kaserne und dem Krankenhaus). Die Prüfung verbinde normative Sanktion mit qualifizierender, klassifizierender und strafender staatlicher Kontrolle. Durch die so erfolgende Differenzierung werde die Sichtbarkeit von Individuen hergestellt, so dass sie für den Staat effektiv einsetzbar werden. Die Prüfung helfe, Individuen als solche zu schaffen, indem sie diese durch Klassifikation differenzierbar und sichtbar mache. Dies sei die Voraussetzung für die Kontrolle und Nutzung einer Gesamtheit verschiedener Elemente bzw. Individuen, wobei er das dahinter stehende Wirkprinzip als „zelluläre Mikrophysik der Macht" (ebd., S. 892) bezeichnete.

Die Prüfung stelle die Individuen gleichzeitig unter Beobachtung und fixiere ihre Individualität innerhalb eines Netzwerks von Schriften mit einer Masse von Dokumenten. Überhaupt seien Prüfungsverfahren seit jeher mit Systemen der Registrierung und Archivierung verbunden. Das Ergebnis sei eine Form der „schriftlichen Macht", die zwar auf traditionellen Methoden der Verwaltungsdokumentation beruhe, aber auch bedeutende Neuerungen in sich berge (vgl. ebd., S. 895). Durch ihre Dokumentationstechniken mache die Prüfung das Individuum zu einem Fall, denn „sie fungiert als objektivierende Vergegenständlichung und subjektivierende Unterwerfung" (ebd., S. 897). Grundsätzlich sei dies je-

7 Foucaults „Überwachen und Strafen" befasst sich mit Disziplinarverfahren (vgl. ebd., S. 839). Diese wurde in der bildungstheoretischen und historiografischen Forschung zur Prüfung und ihrer Praxis vielfach aufgenommen (zuletzt Gelhard 2017 und 2018).

doi.org/10.35468/6052-03

doch nicht ausschließlich negativ zu bewerten, denn – etwas verkürzt gesagt – ermögliche es die Prüfung, dass sich ein Prüfling nicht nur als Individuum, sondern auch als Subjekt erkennen könne (ebd., S. 900). Foucault führt weiter aus:

> „Als rituelle und zugleich ‚wissenschaftliche' Fixierung der individuellen Unterschiede, als Festnagelung eines jeden auf seine eigene Einzelheit (im Gegensatz zur Zeremonie, in der Standeszugehörigkeit, Abstammungen, Privilegien, Ämter zu unübersehbarem Ausdruck kamen), zeigt die Prüfung das Heraufkommen einer neuen Spielart der Macht an, in der jeder seine eigene Individualität als Stand zugewiesen erhält, in der er auf die ihn charakterisierenden Eigenschaften, Maße, Abstände und ‚Noten' festgelegt wird, die aus ihm einen ‚Fall' machen." (ebd., S. 898)

Dies erkläre außerdem, warum Prüfungen so stark ritualisiert seien. In ihnen seien das Zeremoniell der Macht und die Bestimmung der ‚Wahrheit' miteinander verbunden (vgl. ebd., S. 890). Die Prüfung werde zur Zeremonie. In diesem Sinne war auch die Reifeprüfung aus dem Schulalltag herausgehoben. Aus den Prüfungsakten spricht demgemäß eine gewisse feierliche Ernsthaftigkeit, die sich sowohl im höflichen Umgangston zwischen Prüfenden und Prüflingen als auch in all den Schreibhandlungen zeigte, die Sorgfalt und ein sauberes Schriftbild erforderten.

## 6 Fazit: Der Schreibakt der Reifeprüfung

Die Akte fungierte als papiernes Artefakt nicht nur als Beleg für individuelle Bildungskarrieren und Berufswünsche wie angestrebte Studiengänge, sondern auch für die physische Beteiligung aller Akteursgruppen. Die Schüler:innen (mitunter auch ihre Eltern), Lehrkräfte und Bildungsbeamt:innen hinterließen ihre Handschriften als Amts- oder Rechtshandlung und bestätigten die Prüfung auf diese Weise als gültig und verbindlich. Das Akten-Artefakt war somit nicht nur das Ergebnis der Prüfung, sondern auch ein Legitimationsinstrument der Prüfung, da es das Tun der Akteure dokumentierte und sie so auf dem Papier zur Einhaltung des Prüfungsprozedere zwang. Der üblichen Logik des Vertragsrechts folgend, stand die Unterschrift hier stellvertretend für die Person und bezeugte als Spur von Körperbewegung Authentizität (vgl. Frese/Keil 2015). Der „Schriftakt" (ebd., S. 633) bestätigte für die Reifeprüfung auch, dass die Prüflinge nicht nur ihre Prüfung, sondern auch die Lehrpersonen in der Rolle der Prüfenden akzeptierten, wobei dies, wie oben beschrieben, auch disziplinierende, d. h. machtstrukturelle Aspekte hatte.
Resümierend ist also festzuhalten, dass die Abiturprüfung zwar auch im Ganzen als biographisches Übergangsritual betrachtet werden kann (vgl. Moore/Myerhoff 1977; Wulf 2004; Friebertshäuser 2004; Kvale 1972 sowie Klinger 2018), aber Foucault etwas anderes meinte, wenn er Ritualisierung mit Disziplinar- oder Prüfungspraktiken in Verbindung brachte. Auch in Verwaltungsprozessen sind symbolische Handlungen oft an eine rein praktische Kommunikation gekoppelt.

Diese symbolischen Handlungen – zu denen Gesten des Respekts der Akteure untereinander, gegenüber dem Prüfungsverfahren und gegenüber der staatlichen Autorität gehören – legitimieren den Prozess. Entscheidend ist hier, dass der zeremonielle Aspekt performativ demonstriert wird (siehe auch Füssel 2007).
Sämtliche Korrespondenzen in den Akten sind von einer gewissen Feierlichkeit geprägt. Die akribische Aufführung von Seriosität (belegt durch Anreden und Höflichkeitsfloskeln), Regelmäßigkeit (Vollständigkeit und Korrektheit der Vermerke) und Sauberkeit (Reinschriftprinzip) ist in den Prüfungsakten allgegenwärtig und offenkundig das Produkt einer intensiven Einübung (vgl. Foucault 1975/2016, S. 839).[8] Dies zeigt, wie sehr die Schreibpraktiken des Verfahrens kollektiv, regelmäßig und stilisiert waren. Dabei sind Aktenanlage und Prüfungsprozess generell nicht gleichzusetzen, denn die Lehrkräfte konnten ihre Autorität als Prüfende nutzen, um festzuhalten, was erwünscht war, und zu verbergen, was nicht erwünscht war. Ein schönes, wenn auch harmloses Beispiel ist die Liste mit rot und blau ausgemalten Kästchen, die sicherlich nicht absichtlich in einer Akte verblieb, verhinderte das Prinzip der Reinschrift doch die Aktenlegung solch nebensächlicher Kritzeleien für gewöhnlich.




**Abb. 3:** Notentabelle mit Buntstifteintragungen aus einer Abiturakte ca. 1930 (Foto: KvE)

8 Unter diesem Gesichtspunkt kann der Abiturprüfungsvorgang vor allem für die Schüler:innen auch als eine Verwaltungsübung im schulischen Raum verstanden werden.

doi.org/10.35468/6052-03

In der Reifeprüfung waren bürokratische Papiertechnologien mehr als ein Instrument zur Effizienzsteigerung. Vielmehr ritualisierten sie Disziplin, Sorgfalt, Höflichkeit und nicht zuletzt die Praxis des schriftlichen Ordnens. Mit ihnen wurde eine spezifische Kultur der Schriftlichkeit zelebriert. Die Durchführung der Reifeprüfung verwirklichte und bestätigte die staatliche Autorisierung der Schule als Prüfungsinstitution sowie den Geltungsanspruch des staatlichen Berechtigungswesens – dies qualifizierte das Ritual der Prüfung als Ordnungsmechanismus (vgl. Bergesen 1998; Bell 1997). Damit wurden nicht nur die geprüften Individuen brauchbar gemacht, sondern auch die Lehrkräfte der Schule konnten ihre eigene ‚Brauchbarkeit' als Lehrende und Prüfende unter Beweis stellen. Alle Akteure, ob individuell oder institutionell, fanden und bestätigten ihre Identität als Teilnehmer des bürokratisch gestützten Prüfungsrituals. Wenn Ricken und Reh anmerken, dass „die Macht der Prüfung, durch Leistung hervorzubringen, was sie lediglich deskriptiv zu bestimmen meint, ihren Erfolg begründet" (Ricken/Reh 2017, S. 253), sind damit nicht nur auf der pädagogischen Ebene die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden verbunden, sondern auch auf der institutionellen Ebene die bürokratischen Techniken, die der Prüfung ihre Autorität verleihen. Das daraus resultierende hierarchische System verwirklicht alle für Weber charakteristischen Kriterien bürokratischer Herrschaft. Foucaults Analyse zur Prüfung und sein Verweis auf den rituellen Charakter des schulischen Prüfungswesens verdeutlichen darüber hinaus Aspekte, die sich einer bloßen Rationalisierungthese entziehen. So berücksichtigte Weber informelle Abläufe in Verwaltungsprozessen nicht (Becker 2016, S. 8). Allerdings zeigt sich Informalität kaum in den Reifeprüfungsakten, da beispielsweise nicht Verlaufsprotokolle der Lehrerkonferenzen, sondern Ergebnisprotokolle zu den Akten gelegt wurden und die Prozesshaftigkeit von Notenfindung und Beurteilung so ausgeblendet wurde. In den Artefakten der Schreibpraktiken und Papiertechnologien der Reifeprüfung deuten sich hingegen symbolische Vollzüge an, wie sie bereits für die stärker performativen Prüfungselemente insbesondere im akademischen Bereich untersucht wurden (siehe Bourdieu 1982/$^2$2005, Füssel 2007, Clark 2006). Auf diese Weise wurden die Abiturient:innen ein letztes Mal in den Kreis schulischer Schriftkultur integriert und zugleich auf den Funktionszusammenhang staatlicher Verwaltung verwiesen.

doi.org/10.35468/6052-03

# Quellen und Literatur

## Ungedruckte Quellen

Zur Wahrung des Schutzes der personenbezogenen Daten werden die hier zugrunde gelegten Dokumente in anonymisierter Form verwendet und der Name der Schule wird nicht genannt. Für eine Einsicht in das Quellenmaterial wenden Sie sich bitte an die Autorin, die ihre Quellen sachgerecht dokumentiert hat.
Für die Abbildungen des Beitrages wurden Arbeitsfotos der Autorin verwendet.

## Gedruckte Quellen

Paulsen, Friedrich (1902): Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin.
Schwartz, Paul (1911): Die Gelehrtenschule Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787–1806) und das Abiturexamen. Berlin.
Uhlig, Gustav (1909): Urteile über die Reifeprüfung. In: Das humanistische Gymnasium 20, S. 89–107.

## Literatur

Alarcón, Cristina (2016): Das Kind „gut-achten“? Zum Grundschulgutachten als „implizites“ Professionswissen von Lehrern (1919–1989). In: Götz, Magarete/Vogt, Michaela (Hg.): Schulwissen für und über Kinder: Beiträge zur historischen Primarschulforschung. Bad Heilbrunn, S. 76–97.
Albisetti, James Charles (1983): Secondary school reform in imperial Germany. Princeton.
Apel, Hans Jürgen (1991): „Der Leitung des Jungen fehlte die starke Hand des Vaters“. Beurteilungsvorschriften und Beurteilungspraxis: Gutachterliche Bewertungen zum Abitur zwischen 1925 und 1936 in Westpreußen. In: Hohenzollern, Johann Georg von (Hg.): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse: Historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn/Obb., S. 148–159.
Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard (1993): Die Bildung der Nation: Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart.
Becker, Peter: Bürokratie. In: Docupedia-Zeitgeschichte. 30.08.2016, https://docupedia.de/zg/Becker_buerokratie_v1_de_2016 (abgerufen 08.06.2023), S. 1–27.
Becker, Peter/Clark, William (2001): Einleitung. In: Becker, Peter/Clark, William (Hg.): Little Tools of Knowledge: Historische Aufsätze über akademische und bürokratische Praktiken. Ann Arbor, MI, S. 1–34.
Bell, Catherine (1997): Ritual. Perspektiven und Dimensionen. New York/Oxford.
Berdelmann, Kathrin (2017): „Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen“ –Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 9, H. 2, S. 9–23.
Berdelmann, Kathrin (2023): Genaue Beobachtung und Beschreibung des Einzelnen. Die Censuren am Ende des 18. Jahrhunderts als frühe Formen der Gutachten? In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 158–170.
Berg, Marc (1996): Practices of Reading and Writing: The Constitutive Role of Patient Record in Medical Work. In: Sociology of Health & Illness 18, S. 499–524.
Bergesen, Albert (1998): Die rituelle Ordnung. In: Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hg.): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch. Opladen/Wiesbaden, S. 49–76.
Bölling, Rainer (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn.
Bourdieu, Pierre (1982/22005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.
Brändli, Sibylle/Lüthi, Barbara/Spuhler, Gregor (Hg.) (2009): Zum Fall machen, zum Fall werden: Wissensproduktion und Patientenerfahrung in Medizin und Psychiatrie des 19. und 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. M.
Clark, William (2006): Academic charisma and the origins of the research university. Chicago/London.

Derlien, Hans-Ulrich/Böhme, Doris/Heindl Markus (Hg.) (2011): Bürokratietheorie: Einführung in eine Theorie der Verwaltung. Wiesbaden.
Dohse, Walter (1963): Das Schulzeugnis. Sein Wesen und seine Problematik. Weinheim.
Engelhardt, Kerrin von (2023): Das Gutachten zur Reifeprüfung – Befunde aus dem Archiv eines West-Berliner Gymnasiums (1890–1970). In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 171–185.
Engelhardt, Kerrin von/Lorenz, Marco/Scholz, Joachim (2023). Prüfungsakten in Schulen und ihre Überlieferung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 298–316.
Flora, Peter (1972): Die Bildungsentwicklung im Prozess der Staaten und Nationenbildung: eine vergleichende Analyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 16, S. 294–319.
Foucault, Michel (1975/[4]2016): Überwachen und Strafen. In: ders.: Die Hauptwerke. Frankfurt a. M., S. 701–1019.
Frese, Tobias/Keil, Wilfried E. (2015) Schriftakte/Bildakte. In: Meier, Thomas/Ott, Michael R./Sauer, Rebecca (Hg.): Materiale Textkulturen. Konzepte – Materialien – Praktiken. Berlin/Boston, S. 633–638.
Friebertshäuser, Barbara (2004): Ritualforschung in der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle und forschungsstrategische Überlegungen. In: Wulf, Christoph (Hg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Wiesbaden, S. 29–45.
Furck, Carl Ludwig (1961): Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim.
Füssel, Marian (2007): Ritus Promotionis. Zeremoniell und Ritual akademischer Graduierungen in der frühen Neuzeit. In: Schwinges, Rainer Christoph (Hg.): Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert. Basel, S. 411–450.
Füssel, Marian (2015): Praktiken historisieren. Geschichtswissenschaft und Praxistheorie im Dialog. In: Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld, S. 267–287.
Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980: Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
Geiss, Michael (2014): Der Pädagogenstaat: Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860–1912. Bielefeld.
Gelhard, Andreas (2017): Die Entgrenzung des Examens: Foucaults Analyse von Prüfungsformen. In: Rölli, Marc/Nigro, Roberto (Hg.): Vierzig Jahre „Überwachen und Strafen": zur Aktualität der Foucault'schen Machtanalyse. Bielefeld, S. 43–61.
Gelhard, Andreas (2018): Skeptische Bildung: Prüfungsprozesse als philosophisches Problem. Zürich.
Haasis, Lucas/Rieske, Constantin (Hg.) (2015): Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns. Paderborn.
Hammerstein, Notker (2007): Vom Interesse des Staates: Graduierungen und Berechtigungswesen im 19. Jahrhundert. In: Schwinges, R. Christoph (Hg.): Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert. Basel, S. 169–194.
Helsper, Werner (2008): Schulkulturen: die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 1, S. 63–80.
Herdegen, Peter (2009): Schulische Prüfungen: Entstehung – Entwicklung – Funktion. Prüfungen am bayerischen Gymnasium vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.
Herrlitz, Hans Georg (1997): Bildung und Berechtigung. Zur Sozialgeschichte des Gymnasiums. In: Liebau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München, S. 175–187.
Herrlitz, Hans Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst (Hg.) ([5]2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: eine Einführung. Weinheim.
Hess, Volker (2015): Schreiben als Praxis. In: Brendecke, Arndt (Hg.): Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure, Handlungen, Artefakte. Köln/Wien, S. 82–99.
Hess, Volker/Ledebur, Sophie (2011): Taking and Keeping: A Note on the Emergence and Function of Hospital Patient Records. In: Journal of the Society of Archivists 32, H. 1, S. 21–33.

doi.org/10.35468/6052-03

Hess, Volker/Mendelsohn, J. Andrew (2010): Case and Series: Medical Knowledge and Paper Technology, 1600–1900. In: History of Science 48, H. 3–4, S. 287–314.
Hess, Volker/Mendelsohn, J. Andrew (2013): Editorial. In: Paper Technology und Wissensgeschichte. In: Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin 21, H. 1, S. 1–10.
Hochedlinger, Michael (2009): Aktenkunde. Urkunden- und Aktenlehre der Neuzeit. Köln/Wien.
Ingenkamp, Karlheinz (⁶2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim.
Jeismann, Karl-Ernst (²1996): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Stuttgart.
Klinger, Kerrin (2018): „Quo vadis? Eine Selbstüberprüfung beim Abgang von der Schule" – Zu Abitur und Ritual. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hg.): Transformation von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden, S. 229–245.
Klinger, Kerrin (2021): „Der papierene Drache" – Der Reifeprüfungsaufsatz zwischen 1890 und 1930. In: Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (Hg.): Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980. Bad Heilbrunn, S. 171–190.
Kluchert, Gerhard (2006): Biographie und Institution: Ein deutsches Gymnasium und seine Lehrer in verschiedenen politischen Systemen. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 12, S. 1–28.
Kraul, Margret (1980): Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz. Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler. Göttingen.
Kraul, Margret (1984): Das deutsche Gymnasium 1780–1980. Frankfurt a. M.
Kraul, Margret (2021): Gymnasiallehrer im Vormärz (1830–1848). Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeannette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture'. Bad Heilbrunn, S. 163–176.
Krems, Burkhard (2017): „Akte" im Online-Verwaltungslexikon, www.olev.de, 04.12.2017 (abgerufen am 13. August 2019).
Kvale, Steinar (1972): Prüfung und Herrschaft. Hochschulprüfungen zwischen Ritual und Rationalisierung. Weinheim.
Lenhardt, Gero (1984): Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt a. M.
Lindenhayn, Nils (2018): Die Prüfung: zur Geschichte einer pädagogischen Technologie. Wien.
Meyer, Ruth (1968): Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft 124, H. 4, S. 763–776.
Moore, Sally Falk/Myerhoff, Barbara G. (1977): Secular ritual. forms and meanings (introduction). In: diess.: Secular ritual. Assen/Amstersdam S. 3–24.
Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, S. 282–301.
Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte. Der deutsche Abituraufsatz als „Gesammtbildung der Examinanden". Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 279–297.
Reh, Sabine/Klinger, Kerrin (2020): Perspektiven einer bildungshistorischen Praxeologie. Studieren als Praxis. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (Hg.): Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung: Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes. Bielefeld, S. 207–242.
Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis: Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 247–258.
Romberg, Helga (1979): Staat und höhere Schule: Ein Beitrag zur deutschen Bildungsverfassung vom Anfang d. 19. Jh. bis zum Ersten Weltkrieg. Weinheim/Basel.
Schatzki, Theodore R. (2002): Der Ort des Sozialen. Eine philosophische Darstellung der Konstitution des sozialen Lebens und des sozialen Wandels. Pennsylvania.

Schwinges, Rainer Christoph (Hg.) (2007): Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert. Basel: Schwabe.

Te Heesen, Anke (2005): Das Notizbuch. Eine Papiertechnologie. In: Latour, Bruno/Weibel, Peter (Hg.): Making Things Public: Atmospheres of Democracy. Cambridge, S. 582–589.

Tenorth, Heinz-Elmar (1991): Bildung der Nation zur Identität? Bildungskonzeptionen des 20. Jahrhunderts unter dem Druck politischer Funktionalisierung. In: Hinrichs, Ernst (Hg.): Bildungsgeschichte und historisches Lernen. Frankfurt a. M., S. 77–94.

Vismann, Cornelia (2002): Nur wer den Quellcode kennt. In: Rechtsgeschichte – Legal History 1, S. 281–284.

Vismann, Cornelia (2008): Dateien: Recht und Medientechnologie. Stanford.

Weber, Max (1921/22/2008): Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der verstehenden Soziologie. Frankfurt a. M.

Wolter, Andrä (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 279–297.

Wolter, Andrä (1997): Das deutsche Gymnasium zwischen Quantität und Qualität. Oldenburg.

Ziegenspeck, Jörg (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn/Obb.

## Autorin

Dr. **Kerrin v. Engelhardt** (geb. Klinger) wurde im Fach Geschichte der Naturwissenschaften promoviert. Derzeit leitet sie die Fallstudie „Der Mythos naturwissenschaftlicher Neutralität. Der schulische Lehrfilm im Kalten Krieg“ an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Historische Bildungsforschung. Sie beschäftigt sich in ihren Arbeitsschwerpunkten mit den historischen Praktiken des Lehrens und Lernens, ihren Mitteln und Materialien.
E-Mail: kerrin.engelhardt@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6052-03

*Denise Löwe*

# Der Abiturient. Eine historische Subjektform

Ausgehend von der Feststellung, dass „[d]ie Frage nach dem Subjekt, die Analyse der kulturellen Formen, in denen das Individuum zu einem gesellschaftlich zurechenbaren Subjekt wird, […] ein steter Brennpunkt kultur- und sozialwissenschaftlicher Forschungen" (Reckwitz 2021) ist, bezieht der vorliegende Beitrag – der aus einer bildungshistorischen Sichtweise das Subjekt Abiturient[1] in den Blick nimmt – sein Erkenntnisinteresse. Vor dem Hintergrund der umfänglichen Historiographie zum Abitur und auf der Grundlage eigener Forschung werden ausgewählte Aspekte der über 200jährigen Entwicklung des Abiturs rekonstruiert. Folgerichtig wird in einer Art akteurszentrierter Perspektive gefragt, was das Abitur zu bestimmten Zeiten für die Schüler*innen höherer Schulen bedeutet hat und wie sie, indem sie es erreichten, zu Abiturient*innen wurden. Anschließend an die Vorstellung, dass das Abitur als Prüfung, als Status und als Schulabschluss einen hybriden Charakter aufgrund dieser unterschiedlichen, sich zugleich auch überlagernden Bedeutungszuschreibungen besitzt (vgl. Löwe 2022), soll gezeigt werden, inwiefern bestimmte Zäsuren in der Geschichte des Abiturs nachhaltig prägend waren, wie die Entwicklung in den drei Dimensionen *Prüfung der Leistung*, *Status durch Distinktion* und *Formierung entlang des Schulabschlusses* verlaufen ist und in welcher Weise sie Subjektivierungsprozesse darstellten.

Subjekttheorien[2] untersuchen, wie durch soziale Praktiken Menschen „zu Subjekten gemacht werden" (Foucault 1982/1994, S. 243; vgl. Ricken 2013, S. 70) und sich selbst zu solchen machen. Ihr Fokus richtet sich auf ein „Gefüge sozialer

1 Sofern Abiturient*innen begrifflich als Subjekt verstanden werden oder auf historische Kontexte Bezug genommen wird, in denen überhaupt nur männliche Schüler das Abitur erwerben konnten, wird im vorliegenden Text das generische Maskulinum Abiturient verwendet.

2 Obgleich Subjekt- oder Subjektivierungstheorien in den letzten 30 Jahren in verschiedenen geisteswissenschaftlichen Disziplinen große Resonanz erfahren haben (vgl. Ricken 2019, S. 96), erweist sich Subjektivierung „als Kreuzungspunkt und Bündelung unterschiedlicher und auch empirischer Diskurse – mit dem Effekt, dass auch immer deutlicher wird, wie theoretisch, methodisch und empirisch anspruchsvoll und komplex die Thematik der Subjektivierung ist und auf wie wenig fertige und gemeinsam geteilte Befunde sich eine solche Arbeit bereits beziehen kann" (Ricken 2013, S. 71). Auffallend oft finden sich allerdings Referenzen auf Michel Foucault und seine Genealogie historischer Subjektivierungsprozesse sowie auf Judith Butler und ihre jeweiligen „Mastertheorien" (Alkemeyer 2013, S. 38) oder als traditionelle Bezüge (vgl. auch Färber 2019, S. 75; Rieger-Ladich 2017, S. 193).

doi.org/10.35468/6052-04

und kultureller Dispositionen“, welche Erziehung, Bürokratien, juridische Regelungen, Konzepte und Räume (Wiede 2020), aber auch Normen, Konventionen, Organisationen oder soziale Gruppen (Rieger-Ladich 2017, S. 197) umfasst. In dieser Verschränkung von Selbst- und Fremdkonstitution zeigen sich vielgestaltige Subjektivierungspraktiken als sowohl menschliche Interaktionen und Sprechen verschiedenster Akteur*innen wie auch als nicht menschliches Handeln durch kontextualisierende Artefakte (vgl. Alkemeyer 2013; S. 44; Schatzki 2002). Diesem komplexen Prozess kann im vorliegenden Beitrag nicht nachgegangen werden. Vielmehr sollen nur drei hier als relevant erachtete Dimensionen skizziert werden, die historisch betrachtet die Subjektform Abiturient konstituiert haben. Als Subjektform wird dabei im Anschluss an Freist eben keine „‚soziale Rolle‘, die durch bestimmte Verhaltensweisen oder etwa die Übernahme von Ämtern und Titeln“ bestimmt ist, verstanden, sondern eine „kollektive, kulturelle Typisierung, die in Praktiken realisiert wird“ (2013, S. 161) und damit an die hybride Inanspruchnahme des Abiturs als Prüfung, Status und Schulabschluss anschließt. Untersucht wird also, wie sich: „mit Blick auf Kontinuität *und* Wandel gesellschaftlich konventionalisierter Subjektformen die temporale Struktur und die darin eingelagerte immanente Spannung von Subjektivierungsprozessen offenlegen“ (Buschmann 2013, S. 127 [Hervorh. i. O.]) lassen.
Das erste Kapitel zeichnet kurz – und in gewisser Weise als Voraussetzung des Folgenden – die Herausbildung des Abiturs als Prüfung (vor allem zwischen 1788 und 1834) nach und nimmt die damit verbundene neue schulrechtliche Stellung des nun erstmals hervorgebrachten Subjekts Abiturient in den Blick. Die neuen Ideen von Abitur und Reife verpflichteten die Abiturienten auf eine Eigenverantwortung für ihre schulischen Leistungen und eröffneten ihnen hieran anschließende Bildungskarrieren. Anhand eines praxeologischen Zugriffs auf ausgewählte Aktendokumente wird verdeutlicht, wie die höheren Schüler auf ihrem Weg zum Abitur durch die Unterwerfung unter Prüfungs- und Aktenprozesse mit ihrer spezifischen Materialität subjektiviert wurden.
Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Abitur als Status und wie es (vor allem zwischen 1870 und 1920) zum umkämpften bildungsbiographischen Distinktionsmerkmal einer sich wandelnden Elite wurde. Anhand von Merkmalen zur sozialhistorischen Konturierung der Abiturient*innen wird gezeigt, wie dieser Eliteanspruch verteidigt wurde und Aufstiegsambitionen aufgrund der sozialen Herkunft oder des Geschlechts abgewehrt wurden. Gestiegene Qualifikationsanforderungen im Lichte der Industrialisierung und neue statusgebende Institutionen des sich immer mehr ausdifferenzierenden höheren Schulwesens änderten die gesellschaftliche Relevanz des Abiturs und hatten Auswirkungen auf Subjektmodelle und Subjektpositionierungen. Statussymbolik und Rituale begleiteten die Distinktionsmechanismen der Abiturient*innen und können nach Foucault als „Entunterwerfung“ interpretiert werden.

doi.org/10.35468/6052-04

Das dritte Kapitel nimmt die schon konnotierten Aspekte von Bildungssteuerung und Bildungsaspiration in der Dimension des Abiturs als eines Schulabschlusses weiter auf und zeigt (vor allem für die Zeit der späten Weimarer Republik im Kontrast zu späteren Entwicklungen seit den 1960er Jahren), wie das Abitur für die höheren Schüler*innen nicht mehr nur die Option eines normierten und besonders wertvollen, seine Absolvent*innen auszeichnenden Schulabganges ist, sondern zunehmend Voraussetzung für viele Berufskarrieren wurde. Indem sich das Abitur als höchster Schulabschluss innerhalb eines als System organisierten Bildungswesens und damit systematisch organisierter Schulwege nun endgültig durchsetzte, beruhte die Formierung der Abiturient*innen zunächst noch auf individuellen Bildungsentscheidungen einer kleinen, bildungsaffinen Klientel und wurde schließlich durch eine auch bildungspolitisch forcierte, steigende Partizipation breiter Bevölkerungsschichten als Elitenmerkmal entwertet. Die Abiturient*innen avancierten von einer sich ständisch reproduzierenden Bildungselite zur Gruppe derjenigen, die einem gesellschaftlichen Maßstab von Normalität entsprachen.

## 1 Abitur als Prüfung der Leistung

Bereits vor der Einführung des Abiturs gab es in den deutschsprachigen Ländern verschiedene Prüfungen an höheren Schulen, wobei weder die Institutionen selbst noch die Modalitäten der Beurteilungen normiert waren und sich dabei ein Verständnis von Leistung herausbildete (vgl. Reh/Ricken 2018). Dies spiegelt sich in unterschiedlichen Prüfungspraktiken wider, die von der Forschung anhand frühneuzeitlicher Quellen für Lateinschulen und Gymnasien rekonstruiert werden konnten (vgl. Füssel 2006; Lindenhayn 2018; Rocher 2022).

### 1.1 Von der Schauprüfung höherer Schüler zur Reifeprüfung von Abiturient*innen

An den höheren Schulen, die sich noch Ende des 18. Jahrhunderts als „relativ ungeordnetes Konglomerat“ mit einem Spektrum von „kleinstädtischen – ein- oder zweiklassigen Lateinschulen in baufälligen Schullokalen […] bis zu gut ausgebauten Gelehrtenschulen, meistens in größeren Städten mit namhaften Gelehrten als Schulmännern“ zeigten (Jachmann 1812/1969, S. 71), wurden die Schüler auf vielfältige Weise geprüft:

> „Die Funktionen dieser Prüfungen waren so vielfältig wie ihre Formen. Sie dienten dazu, den Lehrstoff zu festigen, die Schüler anzuspornen, sie in Konkurrenzsituationen (aemulatio) zu bringen, und darum, diejenigen, die wiedergeben konnten, was von ihnen erwartet wurde für den Übergang auf die nächste Stufe herauszusieben. Außerdem stellten insbesondere die Jahresabschlussprüfungen auch Übergangsrituale dar, die die Schüler jeweils in die neue Gemeinschaft der höheren Klasse integrierten.“ (Nagel 2017, S. 262f.)

doi.org/10.35468/6052-04

So etwas wie Abschlussprüfungen waren also schon bekannt, allerdings bestand ein wesentlicher Unterschied zum später eingeführten Abitur darin, dass die frühen Prüfungen den Charakter öffentlicher Schauprüfungen besaßen. Prüfungen wurden von den Schülern der jeweiligen Einzelinstitution für einen illustren Kreis aus Geldgebern – hierunter die Eltern, die Gemeinde oder sonstige Scholarchen – im wahrsten Sinne aufgeführt:

> „Aus heutiger Sicht sind jene prunk- und prachtvollen Rede-Actus, Progressionen, Translokationen, Valediktionen und wie sie alle heißen, zur Leistungskontrolle untauglich, weil die Leistungen der Schüler mit denen der Lehrer zusammenfallen. Damals jedoch erfüllen sie eine sinnvolle Funktion, sie dienen der Repräsentation, der Selbstdarstellung des gelehrten Standes, und sichern so den öffentlichen Schulen einen Wettbewerbsvorteil auf dem Lehr- und Lernmarkt des Ancien Régime.“ (Bosse 2006, S. 99)

Gerade bei den öffentlichen Prüfungen ging es also weniger um eine individuelle Leistungsmessung oder gar die Zertifizierung individueller Schülerleistungen als Ausweis für das Erreichen eines bestimmten institutionalisierten Bildungsabschnittes, sondern eher um die Repräsentation der Schule und ihrer Akteure. Obgleich Prüfungen für die Schüler individuell Relevanz für ihren Schulbesuch und ihre Translokationen bzw. Versetzungen und Positionierungen im sozialen Raum[3] hatten, waren sie noch nicht entscheidend für anschließende Bildungswege – dies vor allem, weil das Verhältnis zwischen dem (höheren) Schulwesen und den Universitäten noch nicht im Sinne eines Berechtigungssystems geregelt war. Bekannt sind allerdings auch hier entsprechende Äquivalente, die als Schriftstücke zumindest sinnstiftend für den avisierten Bildungsübergang waren:

> „Jeder Schüler, der die Erlaubnis erhalten hatte, auf die Universität zu ziehen, bekam ein sogenanntes Testimonium, ein Dokument, dass [sic?] trotz seines Namens weniger einem heutigen Zeugnis, als vielmehr einem je individuell abgefassten Empfehlungsbrief entsprach.“ (Nagel 2017, S. 275)

Der fakultative Schulbesuch, dessen Dauer eher vom Willen und Geldbeutel des Vaters abhängig war, oder Privatunterricht waren für die Studienvorbereitung einer noch kleinen Bildungselite üblich, denn entscheidend war – wenn überhaupt – eine universitäre, gleichfalls nicht einheitliche Eingangsprüfung (vgl. Nagel 2017, S. 263). Mitunter fanden lediglich Aufnahmegespräche im Rahmen einer persönlichen Vorstellung bei den Professoren statt, sodass insgesamt also eine „chaotische Zulassungspraxis“ (Bölling 2010, S. 26) herrschte. Die Universitäten, die keine staatlichen Bildungsinstitutionen waren, sondern einen eigenen rechtlich-autonomen Status hatten, und europaweit trotz des vorhandenen Stipendienwesens vor allem den aristo-

3 Nagel beschreibt für die frühe Neuzeit wie die Platzierung in der Kirche von schulischen Leistungen abhängig gemacht wurde (2017, S. 274), vgl. auch Lindenhayn (2018, S. 119ff.). Bekannt ist dieses Prinzip der Rangordnungen auch durch die Platzierung in vorderen oder hinteren Reihen der Schulräume, manchmal auch in den Abiturakten und Zeugnissen durch entsprechende Nummerierung, die offiziell erst 1926 abgeschafft wurde.

doi.org/10.35468/6052-04

kratischen Söhnen nicht nur Bildung, sondern entsprechende Sozialisierung ermöglichten, waren fundamental von den Hörergeldern abhängig (vgl. di Simone 1996, S. 235ff.; Bosse 2006, S. 98). Viele Jahrhunderte lang empfingen sie von den Schulen oder aus dem Privatunterrichtswesen hinsichtlich der Vorbildung und des Alters sehr verschiedene junge Männer. Ende des 18. Jahrhunderts ging die Motivation, die schließlich zur Einführung des Abiturs führte, maßgeblich von den Universitäten bzw. einem kleinen Kreis der ihnen nahestehenden und im 1787 gegründeten Preußischen Oberschulkollegium wirkenden Bildungsreformer aus (vgl. Jeismann 1996; Wolter 1987). Nun wurden sowohl zunehmende Quantität als auch – tatsächlich oder vermeintlich – abnehmende Qualität der (zukünftigen) Studierenden kritisiert, weshalb das Abitur vor allem als Steuerelement konzipiert wurde, das den Zustrom an die Universitäten regulieren sollte. In zeitgenössischen Quellen – Protokollen, Lexika und auch im Abitur-Edikt von 1788 selbst (vgl. Schwartz 1910; Herrlitz 1973; Wolter 1987; Bölling 2010) – fällt durch die Verwendung des Präfixes „un" die wiederholt auch negative Konnotierung der Klientel ins Auge, ohne dass bereits eine spezifische Erwartung konkret wurde. Viele Jünglinge seien „unreif", „untüchtig" und „unwissend". Anders als in späteren schulpolitischen Debatten der Weimarer Republik, in denen eine als unpassend empfundene Schülerklientel an den höheren Schulen selbst als „Ballast" kritisiert wurde (Scholz u. a. 2021), beschrieb man hier lediglich ein Passungsproblem aufgrund fehlender Qualifizierung und keinen generellen Ausschluss aufgrund zugeschriebener Begabung. Diesem Passungsproblem, das im Zuge einer hier deklarierten Überfüllung der Universitäten wahrgenommen wurde, versuchte man im ausgehenden 18. Jahrhundert durch verschiedene, nun angestoßene Normierungsprozesse zu begegnen. Die Maßnahmen reichten von der Abschaffung des Fachklassensystems über die Regelung einer Mindestverweildauer in der Prima bis hin zu einer relativen Homogenisierung der Abiturienten über Lehrpläne und Kriterien, die mitzubringende Fähigkeiten und Kenntnisse definierten.

Die mit dem Edikt von 1788 propagierte Idee von einer zertifizierten Hochschulreife brachte für die an die Universitäten strebenden Jungen eine individuell zu tragende Verantwortung mit sich, denn das, was jeweils sie selbst in den Schulen gelernt hatten, in diesem Sinne ihre eigenen schulischen Leistungen und Prüfungsergebnisse wurden allmählich zur Legitimation – und damit schließlich auch zu einem schulischen Orientierungsrahmen – akademische Bildungskarrieren überhaupt anstreben zu können. Auch wenn eine rechtliche Durchsetzung dieser Veränderungen in Preußen erst mit der Abiturverordnung von 1834 abgeschlossen war, verloren doch väterliche Lebenslaufplanungen oder Wohlwollen der Universitätsprofessoren nunmehr erkennbar ihre maßgebliche Relevanz. Mit der Einführung des Abiturs wurde ein Prozess in Gang gesetzt, in dessen Verlauf Prüfungen formalisiert und schließlich auch standardisiert wurden; indem jene schriftlich durchgeführt und als Aktenprozess dokumentiert wurden – und so auch die Bedeutung individuell zurechenbarer Leistung stieg.

doi.org/10.35468/6052-04

> „Das Abitur kassierte dabei auf Dauer die öffentlichen Aufführungen von Schulprüfungen bzw. die mit diesen verbundenen, besonders theatralisch gestalteten Feierlichkeiten […] und ließ ein immer stärker geregeltes und damit berechenbares Prüfungswesen entstehen, in dem ‚Leistungen' graduiert, mit Noten versehen und dem Einzelnen in seinem Lebenslauf zugerechnet werden konnten." (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 272)

Erst als über das Abitur eine normierte Prüfung eingeführt wurde, deren Reglements für alle höheren Schulen galten und zunehmend dichter einen curricularen Anforderungskanon, exkludierende Leistungskriterien und praktische Durchführungsbestimmungen festlegten, konnte das Subjekt Abiturient durch die juristischen Festlegungen als schulische Abgangsprüfung und der Nominierung der erfolgreichen Absolventen als „Abiturientes" im preußischen Edikt vom 23. Dezember 1788 als Subjektform begründet und mit einem Status, d. h. auch einer bestimmten gesellschaftlichen Zuschreibung versehen werden. Dies wurde darüber hinaus durch eine 1874 im Deutschen Bund erfolgte länderübergreifende Anerkennung der Abiturzeugnisse manifestiert.

Der Staat gewann im Verlaufe dieses Prozesses – stärker als im niederen Schulwesen, das wenigstens auf lokaler Ebene noch längere Zeit durch Patronat und kirchliche Schulaufsicht geprägt war – als Schulherr zunehmend mehr Kontrolle über und Einfluss auf das höhere Schul- und Prüfungswesen und damit auch auf seine Absolventen (vgl. Jeismann 1996; Löwe/Töpper 2022). Dass die Verstaatlichung des modernen Unterrichtswesen, die schließlich alle Ebenen der Bildung in unterschiedlicher Intensität erfasste, sich zuerst im Bereich der höheren Bildung ausbreitete und Gymnasien und Universitäten zu einen System höherer Bildung verband (Bormann-Heischkeil/Jeismann 1989, S. 157), ist insbesondere im Kontext nationalstaatlicher Entwicklungen und entsprechender Prämissen in der Bildungsverwaltung seit dem 18. Jahrhundert einsichtig – schließlich waren es mehrheitlich die künftigen Staatsdiener, die aus den Abiturienten hervorgingen.

Unter den von Foucault analysierten Disziplinartechniken[4] sind es gerade „die Prüfungen, in denen eine gelungene Subjektivierung als zugleich diszipliniertes und verantwortliches Subjekt sozial sichtbar und individuell zurechenbar (…) gemacht wird" (Schäfer 2019, S. 126). Die neugeschaffene Abgangsprüfung war eine zentrale Regierungstechnik, mit der die höheren Schüler als Abiturienten subjektiviert wurden – und das fand nun zwischen dem als pädagogisch verstandenen Raum der Schule und dem staatlich-bürokratischen Zugriff der Schulverwaltung statt. Wird nun aber die aktive Unterwerfung unter diese Prüfung eingefordert muss man sie auch mit gewissen Spielräumen des Handelns ausstatten (Rieger-Ladich 2004, S. 209). Deutlich wird das an der nur sukzessiven Durchsetzung des

4 Foucault verweist in seinen Untersuchungen für die Zeit von etwa 1750–1850 wiederholt auf Gefängnisse, Kliniken und Schulen als Institutionen und die drei Elemente der Disziplinierung: Überwachung, Normalisierung und Prüfung.

doi.org/10.35468/6052-04

Abiturs auf der rechtlichen Ebene – zuerst und hier im Beitrag exemplarisch – am Beispiel von Preußen.

### 1.2 Die Verrechtlichung der Abiturprüfung

Der Prozess der Verrechtlichung, der aus den Schülern der verschiedenen höheren Schulen und Schultypen durch eine schulische Abgangsprüfung Abiturienten machte, war in Preußen vor allem durch die drei Verordnungen aus den Jahren 1788, 1812 und 1834 geprägt. Als optional eingeführtes Angebot eines normierten Schulabganges – schließlich konnte man die höhere Schule auch weiterhin nur einige Jahre besuchen oder ohne Prüfung abgehen – zeigte es vor allem darin Sprengkraft, dass mit den Verordnungen ein juristischer Rahmen geschaffen wurde, der das Abitur immer mehr als notwendige Voraussetzung zum Studium konstituierte (vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B.).
Das erste Abitur-Edikt in einem deutschen Land (Preußen) war ein eher noch symbolischer Auftakt, der jedoch immerhin den Beginn eines meritokratischen Berechtigungssystems im Bildungswesen markiert. Faktisch trafen die Auswirkungen bis 1812 erst einmal nur die von Stipendien abhängigen männlichen Schüler. Mädchen erhielten erst etwa einhundert Jahre später überhaupt Zugangsmöglichkeiten zum Abitur und waren demnach von den ersten Abiturverordnungen ausgenommen.
Erst mit der Verordnung von 1812 wurde die potentielle Abiturientenklientel um diejenigen erweitert, die beabsichtigten, später eine Staatsprüfung abzulegen (vgl. Wolter 2016, S. 10). Bedeutsamer waren jedoch die Vorgaben für die Schulen selbst, denn von den zeitgenössisch etwa 400 lateinführenden Schulen in Preußen duften zeitweise nur noch etwa 100 der neunstufigen und nun einheitlich als „Gymnasien“ bezeichneten Vollanstalten die Studienberechtigung vergeben (vgl. Herrlitz u. a. 2009, S. 37). Durch diese starke Monopolstellung des Gymnasiums wurden nicht nur die Stadt-, Bürger-, Elementar- und Landschulen abgewertet (Kraul 1998, S. 13–15), sondern auch der Unterricht der Haus- und Hoflehrer diskreditiert. Einerseits wurden durch diese Vorgaben institutionelle Bildungswege und elterliche Schulwahlmöglichkeiten – gerade mit Blick auf das noch nicht flächendeckend und vorwiegend in Städten installierte höhere Schulwesen – stark beschränkt, anderseits bedeutete dies, „[w]er die Aufnahmeprüfung für eine dieser Eliteschulen bestand, das altsprachliche Exerzitium 9 Jahre lang durchhielt und das Schulgeld bezahlen konnte, der hatte […] eine feste Anwartschaft auf eine höhere Berufslaufbahn so gut wie sicher“ (Herrlitz 1997, S. 180).
Mit der Verordnung von 1834 mussten schließlich ausnahmslos alle Jungen mit Studienabsichten das Abitur vorweisen.[5] Der rechtliche Bruch mit der bürgerli-

5 Von diesem „Abiturzwang“ waren nach 1834 bis etwa Ende des 19. Jahrhunderts lediglich Studienfächer ohne staatliche Abschlussprüfung und Studierende ohne Examensabsicht ausgenommen (Wolter 2016, S. 10).

chen Freiheit der Väter zugunsten der „staatsfunktionale[n] Verkopplung" (Herrlitz 1997) war nun endgültig vollzogen: Nur, wer die Prüfung bestanden hatte, besaß das Recht, an jeder Universität ein Studium aufzunehmen. Insofern lässt sich die Geschichte der Einführung des Abiturs auch als eine Geschichte des Verlustes von familiärer Selbstbestimmung über Bildungsentscheidungen lesen (vgl. Bosse 2006, S. 97ff.), des Verlustes von familialer Souveränität, denn der Staat setzte sich durch, griff auf die Jünglinge zu und setzte in diesem Zuge auf die Professionalität seiner schon vorhandenen Staatsdiener: der Lehrkräfte, die „als für die Abiturprüfung Verantwortliche über die formelle Eignung ihrer Schüler:innen" für ein Studium entschieden und „so als Expertinnen und Experten in Sachen einer Reife für wissenschaftliches Arbeiten" agierten (Kämper van den Boogaart/ Reh 2022, S. 188).

Im Folgenden werden Aspekte der *Unterwerfung* (Kap. 1.3) und der *Entunterwerfung* (Kap. 2.5) aufgegriffen, der Zusammenhang zwischen beiden als *Ermächtigung (*Kap. 2.4) hergestellt und Subjektansprüche abgeleitet (Kap. 3).[6]

### 1.3 Subjektivierung durch Aktenprozesse

Mit der Abiturprüfung geht für die höheren Schüler*innen die Unterwerfung unter einen staatlich regulierten Prüfungsprozess mit klaren Autoritäten in Schule und Schulverwaltung einher. Ihre Partizipation am Prüfungsprozess ist eindeutig geregelt und zu bestimmten Zeitpunkten werden bestimmte Praktiken von den nun angehenden Abiturient*innen eingefordert. Nicht nur die Abiturprüfung selbst unterlag zunehmend verschriftlichten Praktiken, sondern der gesamte Prüfungsprozess wurde sorgfältig dokumentiert und für die beteiligten Akteur*innen diese ritualisierte Statuspassage zunehmend bürokratisiert. Für das Abitur wurden keine Personenakten[7] angelegt, sondern eine Prozessakte, die im Rahmen ihrer Zirkulation und des Adressatenkreises bis hin zu den Behörden weit über die Schule hinausgeht. Die angehenden Abiturient*innen geraten so weitreichend in die Maschinerie des Staates und seiner Verwaltung, die die Subjekte kontrollieren. Ein Großteil der Akteneinträge wurde ohne ihre Anwesenheit und ihre Kenntnis durchgeführt, es wurde über sie beraten und geurteilt (z. B. durch Noten und Gutachten), Protokoll geführt (z. B. Toilettenzeiten, Sitzordnungen und mündliche Prüfung) und ihre Tätigkeiten überwacht (um z. B. Schummeln zu unterbinden).

6 Subjektivierungskonzepte vermeiden Dualismen wie Freiheit-Repression oder Autonomie-Heteronomie und orientieren sich an der von Foucault vorgeschlagenen Unterscheidung von Unterwerfung und Entunterwerfung, die einer „produktiven Vorstellung von Macht folgend", gerade auch die „Freiheitsspielräume" der Individuen betonen (Schäfer 2004, S. 161). Dieser Theorieofferte soll hier gefolgt werden.

7 Obgleich teils Angaben aus schon bestehenden Akten in der Schule zu den Schülern übernommen wurden und sie somit in ein Aktennetzwerk eingebunden waren (vgl. Löwe/Töpper 2022, S. 159).

doi.org/10.35468/6052-04

In der Forschung gerät die „leibliche Involviertheit der Akteur/innen“ (Klinger 2018, S. 149) in diese ‚paper technologies‘ (vgl. Moser/Garz 2022, S. 12ff.) oft aus dem Blick. Abiturient*innen waren aber wiederholt aktiv beteiligt, etwa durch die Anmeldeprozedur, das Vermerken von Wahlfreiheiten bei den Prüfungsfächern, der Auswahl von Aufgabenstellungen und schließlich dem Verfassen der Prüfungsarbeiten und dem Prozedere der mündlichen Prüfung selbst. Praktiken der körperlichen Performance, die auch „Form und Stil des Zeichengebrauchs, vor allem der Sprache“ (Reckwitz 2021, S. 187) beinhalten, kommen in der Abiturprüfung gehäuft vor. Auch durch die Preisgabe von personenbezogenen Informationen bis hin zu ausführlichen Selbstdarstellungen trugen die Schüler*innen zum Informationsgehalt und der Aktengenese bei.
Ganz im Zeichen der eben schon postulierten neuen Eigenverantwortung meldeten sich die höheren Schüler*innen selbst (und nicht etwa die Lehrer*innen oder Eltern) zur Abiturprüfung an und initiierten mit der Einreichung eines schriftlichen Gesuchs um Zulassung – später dem Schreiben eines *Bildungsgangs* – den Prüfungsprozess. In Preußen wurden diese Gesuche an das zuständige Provinzialschulamt gerichtet, das auf diese Weise in den Subjektivierungsprozess vom höheren Schüler zum Abiturienten involviert war. Auf Grundlage der Gesuche bzw. Bildungsgänge konnte keine generelle Zurückweisung erfolgen.[8] Erst im *Zulassungsgutachten* konnten Zweifel an der Reife artikuliert oder die Nichtzulassung aufgrund mangelnder Reife attestiert werden. Das Votum wurde ebenfalls in der Abiturakte vermerkt. Ausgewählte und damit das Subjekt konstruierende Informationen über die Schüler*innen wurden als Daten auf den *Anmeldungen zum Abitur* nebst Schüler- und Notenbogen in die Abiturakte übernommen. Im Folgenden sollen diese drei ausgewählte Aktendokumente beschrieben werden, um schließlich an ihnen die Subjektivierung zum Abiturienten konkreter nachzuvollziehen.

### 1.3.1 Anmeldungen zum Abitur nebst Schüler- und Notenbogen

In den Anmeldungen zum Abitur wurden solche Daten aufgenommen, anhand derer sich die gesamte Bildungslaufbahn der höheren Schüler*innen rekonstruieren ließ: von der sozialen Herkunft über den Beruf des Vaters, der Dauer des Aufenthalts in der Schule und der Prima bzw. Oberprima, den Noten der letzten Halbjahre, dem als Kurzgutachten abgefassten Votum zur Zulassung bis zur bereits in die Zukunft weisenden Angabe zum angestrebten Beruf bzw. Studiengang. Auf einem Blick werden so ausgewählte Kriterien und Attribuierungen eines mehrjährigen Subjektivierungsprozesses in der Akte ablesbar. Sowohl der Schüler- als auch der zugehörige Notenbogen wurden klassenweise auf ineinandergelegten Doppelbögen angelegt und die im Tabellenkopf erfassten Kategorien

8 Fallstudien zeigen, wie etwa ein Zurücktreten von der Prüfung angeraten wurde oder tatsächlich freiwillig geschah (vgl. Scholz 2021).

doi.org/10.35468/6052-04

lassen durch diese Übersichtlichkeit leicht Vergleiche zwischen den einzelnen Schüler*innen zu.
In einer eigenen Fallstudie der Jahre 1877 bis 1957 (vgl. Löwe/Töpper 2022) für das auch vielfach im Projektkontext verwendete Korpus des BBF-Archivbestands eines Westberliner Jungen-Gymnasiums und seiner preußischen Vorläufer, eines humanistischen Gymnasiums und eines Realgymnasiums (siehe auch den Beitrag von Engelhardt/Lorenz/Scholz i. d. B.), konnte dargestellt werden, wie sich – flankiert von juristischen Vorgaben wie der mindestens zweijährigen Aufenthaltsdauer in der Prima seit 1834 und der Abkehr von der halbjährlichen hin zur jährlichen Prüfung – der Abiturjahrgang und dessen Altersnorm in der Praxis erst allmählich verwirklichten. Der sich in diesem Sinne vollziehende Normalisierungsprozess wird in der Aktengestaltung durch die Optik der Formulare, die Durchsetzung einer einheitlichen Notenskala, die Standardisierung von Kopfnoten, die stete Ergänzung der erfassten Kategorien und durch immer mehr abgeprüfte Fächer deutlich. Auf damit im Foucaultschen Sinne erhergehende Kontrolleffekte verweisen einige dieser Arrangements, wie z. B. der seit etwa Ende des 19. Jahrhundert anwachsende Raum für die Zulassungsgutachten, der eine stärkere Bezugnahme auf die einzelnen höheren Schüler*innen erlaubte. Insbesondere Markierungen und Notationen der Lehrkräfte zu den Ziffernoten und die Bildung von Gesamtnoten auf den Formularen zeugen von den schulischen Praktiken dieses Verrechnens. In Preußen (aber auch in Bayern, vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B.) blieben Indikatoren für das Subjekt Abiturient als einerseits messbare Größen wie Ziffern-Prädikaten und anderseits als Zuschreibung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale in verbalen Beurteilungen relativ stabil (vgl. Löwe/Töpper 2022), bis Ziffernnoten in den 1960ern allmählich größeres Gewicht erlangten (vgl. v. Engelhardt 2023).
Während die Ziffernnoten aus allen vier Halbjahren und den Prüfungen der höheren Schüler*innen resultierten, wurden für die verbal-charakterlichen Beurteilungen eigens für die Prüfung optimierte Dokumente angelegt: zunächst lediglich eine Fremdbeschreibung durch die Lehrkräfte – nämlich das Zulassungsgutachten – und spätestens ab 1926 auch eine Selbstbeschreibung der Abiturient*innen – durch das Abfassen eines Lebenslaufes, der meist Bildungsgang genannt wurde.

### 1.3.2 Zulassungsgutachten

Pädagogische Beobachtungen und Beurteilungen stehen in langen Traditionslinien. Sie dienten wie schon die Schauprüfungen vornehmlich als Gewähr des erfolgreichen Schulbesuchs und konnten gegenüber Eltern und Geldgebern eine gelungene Investition bezeugen. Um 1800 setzte sich im höheren Schulwesen zunehmend ein Leistungs-Dispositiv durch, das sich in pädagogischen Arrangements, die individuelle Anstrengungsbereitschaft honorierten (vgl. Berdelmann/Reh/Scholz 2018), aber auch in der Gutachtenpraxis und den Dokumentationen

als Entwicklung von einzelnen Schülern zeigte (vgl. Berdelmann 2023). Nachdem der Staat sich erfolgreich als Schulherr legitimieren konnte, wurde auch die pädagogische Praktik der pädagogischen Beobachtung für die Abiturprüfung in die Bürokratie implementiert und teilweise standardisiert.

Obgleich auch hier Vorläufer von Vorschriften bekannt sind,[9] wurde erst mit der Abiturverordnung 1882 ein „begründendes Gutachten" über die Reife gefordert, das „die sittliche […] Haltung" und die „bisherige […] Entwickelung des Schülers" (RPO 1882, §4) beschreiben sollte. Dieses Gutachten wurde von der Klassenkonferenz, die aus allen unterrichtenden Fachlehrern und dem Direktorat bestand, abgestimmt und der Schulbehörde zusammen mit der Abiturakte übermittelt.

Der Charakter dieses kollektiven Gutachtens wandelte sich insbesondere nach der RPO 1926 von einem Schema kurzer knapper Sätze zu Begabung, Betragen und Leistungen hin zu einer fast schon holistischen Begutachtung der Schüler*innen und beinhaltete meist Einschätzungen zur Persönlichkeit, oft auch zum Gesundheitszustand, der familiären Verhältnisse und der außerschulischen Interessen. Dies entsprach einem generellen Trend der zunehmenden Individualisierung der Abiturient*innen und breiteren Dokumentationsbasis für ihre Reife (vgl. Löwe/Töpper 2022).

Erwartungen an die sittliche und wissenschaftliche Reife, die die verschiedenen Abiturverordnungen aufführten, waren – trotz gelegentlicher Anpassung – insgesamt stets recht unspezifisch gehalten. Oft wurde lediglich zweckbestimmt mit dem Begriff der ‚Hochschulreife' argumentiert, einem Begriff, der aufgrund seiner Offenheit wiederum, v.a. seitens der aufnehmenden Institutionen, schon früh zum permanenten Streitpunkt taugte. In den Gutachten selbst werden auch politische Epochen und ihre pädagogischen Normvorstellungen deutlich. Insbesondere in der Weimarer Republik trotz ihrer von der Philologenschaft geäußerten Kritik an Testverfahren wurde eine umfassende Charakteristik der Schüler*innen begründet, in der NS-Zeit fand erwartbar eine Betonung sportlich-körperlichen Konstitution und politischer Gesinnung Niederschlag, während in der Nachkriegszeit Anknüpfungspunkte an die Verordnungslage der Weimarer Republik gesucht wurden. Gleichwohl wurden die Vorgaben jetzt pragmatischer abgefasst und das Gutachten als Aktenstück beinahe schon marginalisiert, bis es 1969 in Westberlin ganz entfiel (vgl. von Engelhardt 2023).

Die in den Gutachten angestellten pädagogischen Beobachtungen zeichnen in verkürzter Form den Weg des höheren Schülers zum Abiturienten nach, denn obgleich die Gutachten als Quelle äußerst heterogen sind, finden sich oftmals Aussagen zu mitgebrachten Anlagen, der festgestellten Entwicklung während der Schulzeit (v.a. von Persönlichkeitseigenschaften wie z.B. Fleiß) bis hin zur Inter-

9 Beispielsweise „nachdem die Schulen verpflichtet gewesen sein sollen, über jeden Schüler mit Beziehung auf dessen Fähigkeiten, Charakter, Fleiß oder Unfleiß und dessen Verhalten zu berichten" (Heinemann 1974, S. 242).

doi.org/10.35468/6052-04

pretation der erworbenen Haltung gegenüber schulischen oder gesellschaftlichen Erwartungen. Die Erwartungen, die mit der Subjektform Abiturient einhergehen, werden als praktisch angeeignete, verinnerlichte und sozusagen verkörperte Subjektivierungsprozesse beobachtet und bewertet (vgl. Alkemeyer/Budde/Freist 2013, S. 19). In keinem Aktendokument – als Artefakte dieses Prozesses – zeigt sich der Zusammenhang von Macht, schulischer Hierarchie und Subjektivierung so deutlich wie in den Zulassungsgutachten, die mit einem Votum zur Reife bzw. Zulassung oder Rückstellung zur Prüfung endeten.

#### 1.3.3 Bildungsgang bzw. Lebenslauf

Attestiert das Gutachten als Fremdbeschreibung also schon einen Entwicklungsprozess der Reife und Persönlichkeit der angehenden Abiturient*innen, war der Zugriff über die von den Schüler*innen verfassten autobiographischen Texte, die Bildungsgänge bzw. Lebensläufe, noch umfassender. Obgleich man davon ausgehen kann, dass Lehrkräfte wohl einige Kenntnis über die persönlichen Verhältnisse sowie die außerschulischen Umstände ihrer Schüler*innen hatten, enthalten die Bildungsgänge sehr vielfältige und teils auch sehr private Informationen, die dann auch für Zulassungsgutachten herangezogen wurden, wie mehrere Untersuchungen von Fallstudien zeigen (vgl. Dausien/Kluchert 2016; Stelmaszyk 2002; Löwe 2023). Der Bildungsgang wurde mit der Reifeprüfungsordnung von 1926 in Preußen verpflichtend eingeführt. Der (hier männliche adressierte) Schüler sollte darin „eine ausführliche Darstellung über seinen Bildungsgang erstatten und dabei die Gebiete und Stoffe hervorheben, mit denen er sich vor allem beschäftigt hat“ (RPO 1926, S. 284).

Augenscheinlich notwendig wurde das Schreiben eines Bildungsgangs wohl auch, weil mit der RPO 1926 von den Lehrkräften nun sehr umfassende Angaben in den Zulassungsgutachten verlangt wurden. Sie sollten:

> „[…] alles anführen, was für sein Gesamtbild und die Erkenntnis seiner Eigenart von Bedeutung ist […]. Sonderbegabung und Sonderbetätigung auf den verschiedenen Lebensgebieten innerhalb und außerhalb der Schule, Teilnahme und Erfolg in den Arbeitsgemeinschaften, bemerkenswerte Leistungen im Turnen und Sport, Betätigung im Gemeinschaftsleben der Schule, Teilnahme an der Jugendbewegung und dergl. Auch innere und äußere Hemmungen, häusliche Lage, geldliche Verhältnisse, Gesundheitszustand usw. sind gegebenenfalls zu berücksichtigen.“ (RPO 1926, S. 285)

In den Bildungsgängen versuchten sich die höheren Schüler*innen als gebildete Subjekte zu präsentieren und gingen hierbei sowohl auf Schule als auch auf Familie als prägende Sozialisationsinstanzen ein. Damit verließen sie auf ihrem Weg zum Abitur nicht nur die „Schule als Prüfungs- und Bewährungsraum für messbare Leistungen“ (Löwe 2023, S. 93), sondern zogen eigenständig Perspektiven zur Darstellung des von ihnen schriftlich präsentierten Selbstbildes heran. Im Zuge eines ambivalenten Unterwerfungsaktes wird hier ihr „Selbstverhältnis zu

doi.org/10.35468/6052-04

den Ordnungen und Normen“ bzw. das „Zusammenspiel zwischen Fremd- und Selbstregierung“ (Färber 2019, S. 78) besonders deutlich.
Freilich geschah dies unter Maßgabe eines schulisch situierten Erwartungshorizontes. Mit Blick auf den funktionalen Zusammenhang bzw. die Relation von Bildungsgang und Zulassungsgutachten resümiert Stelmaszyk (2002, S. 10): „Die Lehrertexte können so als orthodoxe Vergewisserung der Schulkultur gelesen werden, die Schülertexte als risikoreicher Versuch, innerhalb dieses Rahmens einen möglichst konsistenten Entwurf von Bildung und Selbst zu konzeptualisieren.“
Die Durchsetzung des Bildungsgangs mit den Implikationen der Selbstdarstellung von Reif-Werden und Reif-Sein, die hier in einigen deutschen Ländern und mehreren späteren Bundesländern in den Prüfungsprozess inkludiert wird,[10] fällt in eine Zeit, die gesellschaftlich und schulpolitisch von Bildungsexpansion und schultypenspezifischer Ausdifferenzierung im höheren Schulsystem geprägt ist. Das Abitur als Distinktionsmerkmal einer kleinen, aber in der Weimarer Republik maßgeblich anwachsenden Bildungselite musste scheinbar immer wieder aufs Neue und mittels verschiedener Hürden und Barrieren verteidigt und legitimiert werden (vgl. Löwe 2023, S. 81), wie es hier mithilfe der geforderten Bildungsgänge operationalisiert wurde.

### 1.4 Die (Un-)Spezifik der reifen Subjekte

Aus einer subjekttheoretischen Sicht zeigen die Forderungen, die bereits im Vorfeld der eigentlichen Prüfung und dann im Rahmen der unterschiedlichen Prüfungsformate an die höheren Schüler*innen ergingen, und die damit verbundenen Praktiken, dass der Einzelne zum Subjekt wird, „indem er sich innerhalb einer kulturellen Ordnung als ein solches ‚anrufen‘ lässt“ (Reckwitz 2021, S. 18). Mit der Anrufung oder auch ‚Adressierung‘ (vgl. Reh/Ricken 2012) als ein Abiturient in institutionellen Ritualen und Praktiken dieser schulischen Abschlussprüfung wird die adressierte Person ‚unterworfen‘, zum Subjekt im ursprünglichen Sinne des Wortes, zum Abiturienten. In einem hier anschließbaren Verständnis des Abiturs als Bewährungsprobe werden gleichzeitig verschiedene Exklusionsdrohungen inszeniert (vgl. Scholz u. a. 2021), die es im Sinne eines Subjektwerdungsprozesses auszuhalten und durch soziale Praktiken zu gestalten gilt.
Die häufige Verwendung des Begriffs der Reife in den Abiturakten lässt vermuten, dass Reife in diesem Subjektwerdungswerdungsprozess eine große Rolle spielt: Sie muss durch den gesamten Prüfungsprozess herausgestellt und dokumentiert werden und auch in den soeben vorgestellten Aktenstücken wird implizit

10 Über verschiedene politische Zäsuren hinweg wurde das Verfassen von Bildungsgängen in mehreren deutschen Ländern bzw. in der BRD – und hier vor allem in den nord- und mitteldeutschen Bundesländern – bis Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre beibehalten. Zugleich konnte in eigenen untersuchten Quellen gezeigt werden, dass das Bildungsgang-Schreiben schon ab etwa 1900 teilweise einzelschulische Praxis war (Löwe 2023); siehe auch Kluchert (2022).

doi.org/10.35468/6052-04

oder explizit auf sie Bezug genommen. Im *Bildungsgang* sollten sich die höheren Schüler*innen als gereifte Persönlichkeiten narrativ konstruieren, anhand des *Zulassungsgutachtens* wurde ihr momentaner Reifegrad (z. B. zweifellos/nicht zweifellos) beurteilt und ihre Zulassung zur Abiturprüfung davon abhängig gemacht. Aber erst durch das Bestehen der Prüfung erlangten sie die (Hochschul-) Reife. In den *Anmeldungen zum Abitur* wurde diese justiziabel festgehalten und der höhere Schüler schließlich mit dem Abitur- bzw. Reifezeugnis als Abiturient zertifiziert, das Subjekt als ein solches beurkundet und anerkannt. Gleichzeitig erhielt das dem Kriterium der Reife im Prüfungsverfahren unterworfene Subjekt genau dadurch auch einen Status, der ihm wiederum in bestimmtem Umfange Handlungsmöglichkeiten als einer ‚reifen Persönlichkeit' eröffnete.
Dabei ist das Abitur als Prüfung der Reife durchaus strittig und dies wurde vor allem seit Ende des 19. Jahrhunderts auch im Rahmen einer allgemeinen Schul- und Prüfungskritik artikuliert: „das es eben nicht die Persönlichkeit, die Reife des Abiturienten prüfe, sondern ob er ‚voll' sei von dem, was in seinen Kopf getrichtert wurde", so Schwartz (1910, S. 66; vgl. auch Kämper-van den Boogaart/Reh 2022, S. 187). Während sich radikale Forderungen nach der Abschaffung des Abiturs nicht durchsetzten, gab es doch einige markante Modifizierungen der Prüfungsanforderungen. Im zeitlichen Horizont der bereits 1836 durch die Schulhygieniker geäußerten Kritik an der Überlastung der Schüler, die sich schließlich in den 1880er Jahren gar zur Überbürdungsdebatte ausweitete (vgl. Balcar 2018), sollten mit der preußischen Circular-Verfügung vom 24. Oktober 1837 „Nothfleiß", „tumultuarische Vorbereitung" auf die Prüfung, die „Unruhe, Angst und ein erschlaffendes Uebermaß der Anstrengung veranlasst", durch die Herabsetzung der Prüfungsanforderungen vermieden werden (Bosse 2006, S. 105). Während 1834 noch sechs Prüfungsarbeiten geschrieben werden mussten, waren es 1900 nur noch vier schriftliche, in jedem Fall Deutsch, Mathematik und entsprechend des Schultyps zwei Fremdsprachen (vgl. Bölling 2010). Der gesamte Prüfungsprozess und die Zeitstrukturen wurden zunehmend entzerrt, Anforderungen geändert, Notenskalen umgebildet. Bemerkenswert ist, dass sich im diachronen Vergleich betrachtet zwar strukturell wenig am Abiturprüfungsprozess änderte und damit auch an der Subjektform Abiturient, es sehr wohl wohl aber einige einige bedeutsame Änderungen hinsichtlich der inhaltlichen Festlegungen und Maßstäbe gab, an denen Reife festzustellen war. Änderungen betrafen daher vor allem die Ausweitung der Fächer mit gleichzeitiger Schaffung von Wahlmöglichkeiten (mit der RPO 1926 in Preußen und vor allem schließlich der Oberstufenreform 1972). Zusätzlich wurden Prüfungsformate neu geschaffen (z. B. 1926 durch die Option des Verfassens einer Jahresarbeit und der Einführung der 5. Prüfungskomponente[11] im 21. Jahrhundert), die ebenfalls ein größeres Maß an individuellen Entscheidungen über Formen der Prüfung im Lau-

11 In Berlin z. B. seit 2006.

doi.org/10.35468/6052-04

fe des Verfahrens erlaubten. Auf diese Weise schlagen sich in der Geschichte des Abiturs verschiedene Transformationsprozesse hinsichtlich schulischen Wissens und verschiedene pädagogische bzw. didaktische Entwicklungen nieder, während die Struktur des Prüfungsverfahrens unberührt blieb. Die Individualisierungsmöglichkeiten erforderten allerdings zunehmend detaillierte und umfangreiche Regelungen im Prüfungsverfahren.
Die Subjektform Abiturient war – so hier die These – gerade aufgrund der Stetigkeit der strukturellen Elemente der Abiturprüfung gesellschaftlich hochgradig legitimiert, obgleich normative Zuschreibungen und Erwartungen im Begriff der Reife einerseits diffus und/oder konsensorientiert blieben und andererseits diskursiv und interessengeleitet immer wieder streitbar aufgegriffen wurden.[12] Diese (Un)spezifik der reifen Subjekte wird justiziabel verbürgt durch die Prüfung einer allgemeinen Hochschul*reife*, die seit 1788 einem selektierten, sich bewährenden Teil der Schülerschaft vorbehalten waren. Die Abiturprüfung markiert

> „[…] schließlich die Verwandlung des Schülers und der Schülerin in das Subjekt seiner/ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen […] in dem der oder die Geprüfte mit dem Produkt der Prüfung nicht nur eng verbunden, sondern identifiziert und subjektiviert wird […] und – im Unterschied zum ‚Wettkampf', der bloß situative Leistungen ermittelt und daher auch immer wieder neu ausgetragen werden muss" (Ricken/Reh 2017, S. 253) –

einen gewissen Status. Aspekte der Identifizierung und Auszeichnung werden im folgenden Kapitel (2.) unter anderem anhand von Distinktionsmechanismen aus einer anderen – auch zeitlich dimensionierten – Perspektive weiterbearbeitet.

## 2 Abitur als Status durch Distinktion

Am Abitur als höchstem Schulabschluss, zertifiziert über eine Prüfung, kristallisierten sich in der industrialisierten Gesellschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts mit ihren steigenden Qualifikationsansprüchen Auseinandersetzungen um dessen Voraussetzung für bestimmte Berufe und Bildungskarrieren. Mit wenn auch sehr langsam steigender Bildungspartizipation an den höheren Schulen, nun in auch realistischer Ausrichtung für Jungen und mit dem Ausbau des öffentlichen höheren Schulwesens für Mädchen, gewann das Abitur mehr und mehr an Bedeutung. Dank seiner mittlerweile 100jährigen Institutionalisierungsgeschichte wurde es in der dynamischen Zeit um die vorletzte Jahrhundertwende Garant für die individuelle Leistungs- und teilweise, so die Zeitgenossen, auch Leidensfähigkeit; es symbolisierte einen durch die Prüfung erworbenen Status und damit

12 Zum Begriff der Reife in den Abiturverordnungen vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B. Eine umfassendere historische Analyse des Reifebegriffs im Kontext des Abiturs anhand verschiedener Quellen, u. a. Lehrerzeitschriften (Erdmann/Löwe i. V.), ist in Planung und daher nicht Gegenstand des vorliegenden Aufsatzes.

doi.org/10.35468/6052-04

einer Erwartungshaltung, wie hier von Binder (1931) in einer Art Ratgeber für Abiturienten formuliert:

> „Sie alle [hier: Arbeitgeber] erwarten natürlich auch zunächst ein gewisses Maß von Wissen und geistiger Bildung von ihren Anwärtern, das Ihnen das bestandene Examen einigermaßen verbürgen soll. Aber es ist darüber hinaus anderes, für sie Wesentlicheres, was sie bei einem Abiturienten voraussetzen möchten. [...] [D]iese alle treten an Sie heran mit einem bestimmten Begriff von dem, was ein Abiturient ist, und vor allem was er sein soll, sie setzen eine gewisse Lebenshaltung bei Ihnen voraus, der Sie entsprechen müssen." (S. 17f.)

Mit dem Begriff der Haltung – auch Foucault operiert mit ihm in seinen Untersuchungen zum Subjekt und zu Subjektivierungsweisen (vgl. dazu Lehmann-Rommel 2004, S. 280) – wird etwas Wichtiges augenfällig. Es geht zwar in den Subjektivierungsprozessen „nicht um die Übermittlung fest eingeschriebener, kollektiver kultureller Deutungsschemata“ (vgl. Freist 2013, S. 163), wohl aber darum, dass hier, in der Beteiligung an den Praktiken ein Sinn für das gesellschaftliche Spiel der Eliten vermittelt wird, dass in der Teilnahme an ihnen geradezu beiläufig die herrschenden Regeln aufgenommen werden. Deutlich wird auch, dass mit dem Bestehen der Prüfung und ihrer Zertifizierung seitens der Abiturient*innen eben weit mehr als nur ein bestimmtes Wissen oder womöglich bestimmte Noten erwartet werden, nämlich ein Ensemble von Verhaltensweisen und damit verbundene Vorstellungen. Geht man davon aus, dass die Prüfung das Individuum hervorbringt, einen Abiturienten hervorbringt, zeigt sich das in den zentralen Dimensionen der Subjektivität – Handlungsmächtigkeit, Reflexionsvermögen, Selbstbezug und Identität (Alkemeyer/Budde/Freist 2013, S. 9). Dabei ist „[d]as Subjekt und die Möglichkeit zu Sein […] konstitutiv abhängig von einem kollektiven Außen, d. h. von den Positionen, die es in der Gesellschaft einnehmen kann und die wiederum den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen regeln“ (Färber 2019, S. 76).
Die in diesem Kapitel zu diskutierende Frage des Status erlaubt es nun, verschiedene Aspekte zu subsumieren. Aufgegriffen wird die dem Subjektbegriff inhärente „Bedeutung von institutionellen und sozialen Partizipationsmöglichkeiten“ (Färber 2019, S. 76) anhand einer historiographischen Skizze der Zugangsmöglichkeiten zum Abitur und hiermit verbundener Subjektpositionierungen und -modelle.

## 2.1 Berechtigungsprivilegien und Abwehrstrategien aufgrund sozialer Herkunft

In dem Moment, wo die höheren Schulen nicht nur Bildung, sondern auch Berechtigungen vergaben, entstand ein enger „struktureller Zusammenhang zwischen gymnasialer Bildung, akademischer Berechtigung und sozialer Chancenzuteilung“; er bekräftigte neue Privilegien „durch die enge Verkoppelung der

doi.org/10.35468/6052-04

Hochschulreife-Norm mit dem Nachwuchsbedarf der höheren Berufskarrieren" (Herrlitz 1997, S. 176). Zwar verschaffte auch der zeitweilige Besuch der höheren Schule noch genug Berechtigungen, doch nur „[d]as Reifezeugnis hob seinen Inhaber aus der grauen Masse des ungebildeten Volkes deutlich heraus und stellte der Geburtsaristokratie eine dem eigenen Anspruch nach gleichwertige Bildungselite, eine Art Geistesaristokratie an die Seite" (Wolter 2016, S. 11). Der Besuch einer höheren Schule war im Gegensatz zu dem der Volksschulen noch lange Zeit schulgeldabhängig (vgl. Geißler 2011), zwar gestaffelt nach Einkommen der Eltern, aber auch nach Typus der höheren Schulen (vgl. Lundgreen/Kraul 2015, S. 383). Befunde aus der Historischen Bildungsforschung zeigen dennoch, dass sich immer mehr Elternhäuser den Besuch einer höheren Schule für ihr Kind leisten mochten und auch die Abiturient*innenquoten stiegen (vgl. Müller/Zymek 1987).

Das Abitur war Wettbewerbsinstrument auf dem Markt der Bildung; vor allem aber die sozial-distinktive Funktion erklärt die Abwehrstrategien, die von Beginn der Einführung des Abiturs an auf bestimmte soziale Schichten abzielten und den Zugang dazu durch verschiedene Strategien mindestens einzuschränken versuchten. Bereits vor der Einführung des Abiturs profitierten arme, aber begabte Schüler von einem Stipendienwesen; in der Breite jedoch zeigen sich sozialrestriktive Schulordnungen; mehr noch verbirgt sich dahinter „so etwas wie ein soziales Phantasma: die relative Homogenität des gelehrten Standes, d. h. der Akademikerschaft, soll nicht durch Bauernkinder, arme und einfache Leute gestört werden" (Bosse 2006, S. 102). So richtete sich auch das preußische Abituredikt 1788 zwar gegen adlige Privilegien, aber eben auch gegen die „Studirwut der niederen Stände" (Herrlitz 1997, S. 179). Im Kontext der preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900 ist es schließlich der Begriff des „Abiturientenproletariats", der im Zuge einer „allzustarke[n] Überproduktion der Gebildeten" auf der Eröffnungsrede und mit Verweis auf Bismarck von Wilhelm II. höchstselbst verwendet wurde (Herrlitz 1997, S. 183), Abiturienten wurden hier zum Politikum (vgl. Kraul 1984, S. 100ff.). Die offensive oder auch passiv hingenommene Abwehr der sogenannten Arbeiterkinder von den höheren Schulen und damit ihr chancenungleicher Zugang zum Erreichen des Status Abiturient mit den damit verbundenen Privilegien zieht sich bis weit in das 20. Jahrhundert (vgl. Wolter 2016, S. 16).

Vor allem Kinder aus dem sogenannten aufstrebenden Mittelstand besuchten seit dem späten 19. Jahrhundert häufiger die höheren Schulen realistischer Ausrichtung, denen die volle Abiturberechtigung allerdings zunächst noch versagt wurde. Abwehrstrategien gegenüber dieser sozialen Schicht bestanden darin, jene Kinder durch den Ausbau des Mittel- und Fachschulwesens mit ihren eigenen Abschlüssen innerhalb des Berechtigungssystems als langfristig angelegte Umschleusungsstrategie vom Abitur fernzuhalten. Selbst noch in der Weimarer Republik wurde eine als ‚Masse' und als unpassend empfundene Schülerschaft als ‚Ballast' prob-

doi.org/10.35468/6052-04

lematisiert. Einerseits sind es schichtübergreifend mangelnde Begabungen oder Leistungen, die beklagt wurden; anderseits wurde der soziale Aufstiegswille vor allem der Mittelschicht hinterfragt; teils wurden die Elternhäuser angemahnt, wie Analysen von Elternratgebern und des Philologen-Blattes zeigen (vgl. Scholz u. a. 2021). Gefordert wurde nun eine schärfere Selektion bereits im Zugang zu den höheren Schulen, denn die Abiturprüfung übernahm diese Funktion nicht:

> „Interessanterweise steht einer diskursiven Befürwortung der Leistungsselektion häufig allerdings eine andere Praxis in der Abiturprüfung gegenüber – Selektion wird an dieser Stelle der Schulkarriere offenbar nicht unbedingt gern mehr geltend gemacht (Scholz u. a. 2021), dafür werden anscheinend strukturelle Fragen diskutiert, etwa über Unschärfen in der Versetzungspraxis vor der Oberstufe (ebd.)." (Kämper-van den Boogaart/Reh 2022, S. 192)

### 2.2 Subjektpositionen und Deutungshoheit

Im Zuge der Bildungsexpansion und des schulischen Berechtigungswesen, das sich zunehmend um das Abitur zentriert, tritt die Konkurrenz um eine durch das Abitur besonders privilegierte Subjektposition hervor. Familiale Reproduktionsstrategien und die Idee des sozialen Aufstiegs veränderten das – von Reckwitz als heuristisch offen verstandene – Verhältnis zwischen den sozialen Feldern und Subjektpositionen, da „‚[q]uer' zur Differenzierung von Feldern" […] die „klassen- und milieuspezifischen Subjektkulturen […] Praktiken aus unterschiedlichen spezialisierten Feldern (etwa Arbeit, persönliche Beziehungen, Konsum und andere) miteinander [kombinieren]" – und so die Vorstellung über die angemessene Subjektform konfliktträchtig werden kann (vgl. Reckwitz 2021, S. 193). Dies wird am Abiturienten um 1900 deutlich, als sowohl die Schülerschaft mit ihren familialen Dispositionen wie auch die Schultypen mit ihren spezifischen „Kulturbezirken" (Dausien/Kluchert 2016, S. 226) eine zunehmende Heterogenität der Subjektform mit sich brachten. Ganz neu war diese Problematik nicht – wurde sie doch bereits im Zuge des Humanismus-Realismus-Streits mindestens impliziert mitdebattiert.

Die höheren Schulen, deren „zentrale Aufgabe" es im 18. Jahrhundert noch war, über das Abitur „eine Funktionselite zu qualifizieren" (Bormann-Heischkeil/Jeismann 1989, S. 157), steuerten in der Leistungsgesellschaft, wie sie gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstand (vgl. Verheyen 2018), durch die Systembildung im Schulwesen und über Selektions- und Abschließungsmechanismen den Zugang zum Abitur für breitere Bevölkerungsschichten. Wenn man bedenkt, „daß das Gymnasium innerhalb der Grenzen des alten Stadtbürgertums sozial offen war hinsichtlich der Rekrutierung der Schüler; daß es aber seine Abiturienten in die Universität und damit den engeren Kreis der gebildeten Staatsdiener führte" und damit „auch die Anhebung des sozialen Status und Ansehens in Aussicht" gestellt wurde, sich diese Klientel darüber hinaus als „Wertelite" verstand, die „Deutungs-

doi.org/10.35468/6052-04

kompetenz“ beanspruchte (ebd., S. 158f., 163f., 183)[13], dann lassen sich folgende Schulkämpfe der Realanstalten um Anerkennung und der Kampf für das Mädchenabitur auch als Kämpfe um den Anspruch auf Deutungsmacht im Zuge eines Elitenwandels verstehen. Schließlich werden über Subjektivierung nicht nur „gesellschaftliche Anerkennung“, „Rechtsstatus“, „Anspruch auf materielle und soziale Ressourcen“ und „diskursive SprecherInnenposition“[14] reguliert, sondern auch die Subjektpositionen stützenden Institutionen (Färber 2019, S. 83), wie im Folgenden verdeutlicht wird.

### 2.3 Schulkämpfe und Elitenwandel

Schon der Besuch der höheren Schulen war mit einem zugeschriebenen Status verbunden; als zeitgenössisches Symbol der Distinktion variierend nach Schule und Jahrgangsstufe, vor allem auch öffentlichkeitswirksam gegenüber den Schülern nicht-höherer Schulen, lassen sich die Schülermützen anführen. Mit steigendem Anteil der höheren Schüler Ende des 19. Jahrhunderts wurde aber das Absolvieren des Abiturs selbst zu einem Mittel der Distinktion innerhalb der Schülerschaft der zahlreichen höheren Schultypen. Das ‚Berechtigungsmonopol‘ des humanistischen Gymnasiums seit 1812 limitierte zunächst die Abiturientenzahl. Der lange Kampf der realen Bildungsanstalten um Gleichstellung begann mit der Gründung erster Realschulen seit 1832 und scharfe schulpolitische Debatten flankierten im Zuge des Humanismus-Realismus-Streits die Entwicklung der Realanstalten. Seit 1859 durften die nun als Realgymnasien bezeichneten Schulen immerhin ein Abitur vergeben, doch „[i]hr Abitur galt weniger, die Fakultätsstudien (Theologie, Medizin, Jura, Philosophie) blieben ihren Absolventen verschlossen“ (Kraul 1998, S. 18) Seit 1870 konnten die Realschulabsolventen allerdings die Philosophische Fakultät besuchen, um Realschullehrer zu werden. Ähnlich wie später im Mädchenschulwesen rekrutierten diese Schulen so ihr Personals selbst (vgl. ebd., S. 21).
Im ‚Kampf‘ um die Abiturberechtigung der höheren Schulen, die vor allem ab 1870 vehement eingefordert wurde, war es immer wieder die Fremdsprache Latein, die als Unterscheidungsmerkmal genutzt wurde: „Offensichtlich schien die Vorstellung auch nur auf irgendeiner Ebene Berechtigungen für den Staatsdienst zu erlangen, ohne Latein gelernt zu haben, die Sprache der Herrschenden und Wissenden, absurd und nicht durchsetzbar.“ (Kraul 1998, S. 18) Mit dem Kieler Erlass von 26.11.1900 wurde dann nicht nur den Realgymnasien, sondern selbst dem neuen Typus der Oberrealschulen (seit 1882) ohne Lateinverpflichtung die Vergabe der vollen Hochschulzugangsberechtigung zuerkannt. Das „Berechti-

13 Die starke Staatsprägung der gebildeten Amtsträger schien bis über das Ende des Kaiserreichs hinaus wirksam geblieben zu sein (Bormann-Heischkeil/Jeismann 1989, S. 184).

14 Zum Beispiel lässt sich hier die Frage „Haben Sie Abitur?“ anführen, die Franz Josef Strauß als „Einserabiturient“ gern kritischen Journalisten stellte (vgl. Bölling 2010, S. 9).

doi.org/10.35468/6052-04

gungsprivileg des ‚humanistisch' gebildeten Abiturienten" erfuhr damit allerdings nur eine Relativierung, denn nur jener konnte sich ohne Nachprüfungen der Lateinkenntnisse in alle Studiengänge einschreiben (Herrlitz 1997, S. 184). Die rechtlich formale Gleichstellung des Abiturs der drei höheren Schultypen war ein Zugeständnis, die Anerkennung und Würdigung gesellschaftlicher ‚Modernität', von neuen Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Technik. In der Zeit der Hochindustrialisierung wurde „die Professionalisierung technischer Berufe vorangetrieben und große Anteile der Bevölkerung symbolisch und faktisch aufgewertet" (Hoffmann-Ocon/Kesper-Biermann 2011, S. 184). Neben die traditionellen Bildungseliten trat nun so etwas wie eine „technische Elite" (Herrlitz 1997, S. 181). Deren Nachwuchsrekrutierung und „der steigende Akademikerbedarf vor allem in industriellen Führungspositionen" (Matthes 1997, S. 203) stand im Einklang mit den realistischen Bildungsprofilen, die überproportional von Kindern der aufsteigenden Mittelschicht besucht wurden (vgl. Müller/Zymek 1987). Eine bestimmte Klientel von „Bildungsaufsteigern" zogen zudem die Oberrealschulen ohne Latein an (vgl. Kluchert 2022). Aus den zum Abitur führenden Schultypen galt es nun also den passenden auszuwählen[15] und seit 1900 gab es – mindestens formell – gleichwertige Optionen und Wege, um den Status Abiturient zu erreichen, allerdings „mit der ihnen zugeschriebenen je unterschiedlichen (gesellschaftlichen) Wertigkeit", wobei den humanistischen Gymnasien weiterhin die größte Wertschätzung zukam (Matthes 1997, S. 203).

Der Distinktionsmechanismus, der sich mit dem Abitur verband, funktionierte aber nicht nur im Hinblick auf die soziale Herkunft, sondern noch deutlicher und unnachgiebiger auch im Hinblick auf das Geschlecht. In Preußen – das bis dahin oftmals eine Vorreiterstellung im zeitgenössischen Schulwesen einnahm – sah die Neuordnung des öffentlichen höheren Schulwesen 1894 immer noch keine Abiturberechtigung für Mädchen vor, während in anderen deutschen Ländern den Frauen der Weg zur Immatrikulation allmählich durch die administrative Gleichstellung der höheren Mädchenschulen mit den höheren Schulen für Jungen oder der Zugang zu den Jungenschulen geebnet wurde: 1900 in Baden, 1903 in Bayern, 1904/05 in Württemberg, 1906 in Sachsen und dann schließlich 1908 auch in Preußen.

Von Beginn an war der Ausbau des höheren Mädchenschulwesen jedoch davon gekennzeichnet, zwar gleichwertige, aber nicht unbedingt gleichartige Schulen zu schaffen (Matthes 1997, S. 205). Während in den klar normierten Knabenanstalten mit ihren Berechtigungen trotz Humanismus-Realismus-Streits eine Allgemeinbildung vermittelt werden sollte, ging es in der höheren Mädchenbildung stets darum, „ihrem besonderen Geschlechterrollencharakter gerecht zu werden" (Kraul 1998, S. 20) und für eine Tätigkeit in Haus und Familie – der Hauswirt-

15 Beispielhaft hier die zahlreichen Ratgeber aus dieser Zeit mit Titeln wie „In welche Schule schicke ich meinen Sohn? Wie steht es mit den Berechtigungen? Praktische Winke für Eltern von einem alten Schulmanne" (Schuster 1895).

doi.org/10.35468/6052-04

schaft – und nicht für wissenschaftliche Studien vorzubereiten. Interessant ist dies vor allem vor dem Hintergrund, dass mit dem Abitur die Idee einer wissenschaftspropädeutischen Schulbildung zertifiziert werden sollte. Das wurde als Konsens für eine schultypenübergreifende Hochschulzugangsberechtigung immer wieder angeführt, kollidierte aber nun mit einer zeitgenössischen Bildungsidee des Mädchenabiturs als zwar auch höhere Bildung, aber nicht unbedingt universitätsvorbereitende Bildung. An das Subjekt Abiturient wurden je nach Geschlecht zunächst also unterschiedliche Maßstäbe angelegt.
Auf der schulstrukturellen Ebene drückte sich das so aus, dass in Preußen auch nach Einführung des Mädchenabiturs neben diversen Frauenoberschulen und -zweigen, die Oberlyzeen zwar einige Berechtigungen, aber nicht das Abitur vergaben und deren Besuch als Unterbau wiederum notwendig war, um hiernach erst die Studienanstalten zu besuchen. Nur jene vergaben das Abitur und auch hier zeigt sich, wie einem angeblichen weiblichen Wesen, der weiblichen Natur Tribut gezollt wurde, denn insgesamt dauerte der Bildungsweg ein Jahr länger als bei den Jungen (Kraul 2014, S. 178). Im Jahr 1912 besuchten nur 3,6% aller höheren Schülerinnen eines Jahrgangs die abiturführenden Studienanstalten, es gab 70mal mehr Frauenschulklassen an Oberlyzeen und 129mal mehr Lehrerinnenseminare (Matthes 1997, S. 207/208, vgl. dazu Kraul 1998), die eben kein Abitur vergaben. Diese durch das Schulangebot gesteuerte Hinführung auf den Lehrerinnenberuf und die Tatsache, dass die Schülerinnen der höheren Mädchenschule diese zumeist ohne eine Abiturprüfung verließen, macht die implizit immer noch vorherrschende Abwehrhaltung gegenüber dem Mädchenabitur deutlich. Die quantitativen Entwicklungen zeigen jedoch insgesamt einen Aufschwung: Zwischen 1926 und 1931/32 verfünffachte sich die Zahl der Abiturientinnen auf 6000 und schon im Jahr 1932 waren 27% der preußischen Abitur-Prüflinge Mädchen (Matthes 1997, S. 209). Gleichwohl ist auch hier zu bedenken, dass die ersten Abiturientinnen aus sozial höhergestellten und finanzkräftigen Bevölkerungsschichten stammten und für viele ‚weibliche Berufe' kein Abitur notwendig war, Frauen weniger häufig studierten und die sozioökonomische Verwertung des Status Abiturientin hier also lange Zeit Grenzen hatte.

### 2.4 Subjektmodelle und Ermächtigung

Mit Blick auf „Hybriditäten und Mechanismen der Destabilisierung von Subjektformen" verweist Reckwitz auf die den Subjektivierungspraktiken unterliegenden kulturellen Codes, die „weder als homogen noch als stabil vorauszusetzen" seien (Reckwitz 2021, S. 196ff.). Nimmt man das Ideal des ‚(humanistisch) gebildeten Abiturienten', eines Typus, der sich bis in das 19. Jahrhundert, „vorrangig aus Jungen der sozial besser gestellten Schichten der städtischen Bevölkerung" (Wolter 2016, S. 12) rekrutierte, ließen die soziale Öffnung des Gymnasiums und das

doi.org/10.35468/6052-04

Zugeständnis an die verschiedenen Typen der abiturführenden Schulen, die größeren Bevölkerungsgruppen Zugang gewährten, vermutlich auch die Subjektform Abiturient nicht unberührt. Auf ihrem Weg vom höheren Schüler zum Abiturienten müssen jene stets ein historisch situiertes Subjektmodell nicht nur praktisch ausgestalten, sondern durch „Momente des Aufgreifens und Aneignens, des Umformens und Umdeutens bereits existierender Subjektformen" (Alkemeyer/Budde/Freist 2013, S. 23) erfahren Subjektformen zugleich Wandel und Kontinuität; ein Changieren zwischen Orientierung, Adaption oder Konflikten um die gültigen kulturellen Codes, die auch die Deutungsmacht der herrschenden Eliten verbürgen. Ein Individuum, dass die Subjektform Abiturient erlangt hat, erfährt schließlich in dem Sinne Ermächtigung, welche als Prozess der Herstellung von Handlungssicherheit, Handlungsfähigkeit und gesellschaftlicher Intelligibilität (Färber S. 2019, S. 77) verstanden werden kann. Wenn nun aber Subjektformen der sozialen Anerkennung bedürfen, muss diese Ermächtigung – oder der neu erworbene Status – mitunter und dann mit einer gewissen Sichtbarkeit aufgeführt werden, wie es im folgenden Kapitel verdeutlicht wird.

## 2.5 Statussymbolik und Rituale als Entunterwerfung

Wenn sich mit der „Entstehung und Bedeutung des spezifisch deutschen Typus des Bildungsbürgers sowie seiner Veränderung" zunehmend eine sozial exklusive und abschließende Funktion von Bildung offenbarte (Hoffmann-Ocon/Kesper-Biermann 2011, S. 184), gilt dies für das Subjekt Abiturient im gleichen Maße. Der über die Prüfung verbürgte Status kann über Statussymbolik transportiert werden und dient den Subjekten verbindend als Identitätsstiftung, denn „das Individuum muss sich als solches begreifen und anerkennen" (Rieger-Ladich 2004, S. 204). Auf dem Weg der Subjektivierung vom höheren Schüler zum Abiturienten treten noch verschiedene Rituale hinzu. Historiographisch kann man im Kontext des Abiturs auf verschiedene soziale Praktiken verweisen, die teils lange Traditionslinien haben (vgl. Mezger 1993).

Erstens gehen diese von der mit dem Subjekt verbundenen Institution selbst aus, hierzu gehören feierliche Zeremonien, wie etwa die Abiturrede, die auch heute noch fester Bestandteil von Abiturzeugnisfeiern ist.

Zweitens zeigen sich auch autonome Interessen der Subjekte wie etwa der Abiturstreich, der zwar widerständiges Verhalten im Zuge einer sich auf- oder ablösenden Macht-Hierarchie der Schulabgänger aufweist, durch die starke Bindung an die Schule dennoch einen paradoxen Effekt von Subjektivierung als Unterwerfung darstellt.

Diese im Wesentlichen immateriellen, durch körperliche Performance aufgeführten Rituale werden durch materielle, Artefakt-gestützte Rituale ergänzt. Während der Abiturstreich als Kind der 1968er und jugendlicher Rebellion gilt, gab es schon seit dem 19. Jahrhundert Bierzeitungen (vgl. Pilger 1880; Scholz 2023) –

doi.org/10.35468/6052-04

heute noch Abi- oder Abschlusszeitungen – in denen der Abiturjahrgang teils humoristisch-kritisch und im Schutze der Kollektivität kreativ und originell seine Identität als Abiturient*innen zum Ausdruck bringt. Hier wird der Aspekt der Entunterwerfung der Abiturient*innen als Pendant zur Unterwerfung der höheren Schüler*innen unter die Prüfungsprozesse des Abiturs am deutlichsten.
Eine dritte Art von Ritualen verlässt sogar den Wirkungskreis der Schule und vermittelt der Gesellschaft bzw. Öffentlichkeit durch Statussymbolik das Abiturient-Sein. In einer langen Tradition, aber heute keinem Äquivalent entsprechend, sind hier Abiturienten-Postkarten (vgl. Städele 1986), die z. B. an die Verwandten geschickt wurden, zu nennen. In ihnen setzt sich das Subjekt in ein spezifisches Verhältnis zur außerschulischen Gesellschaft. Neuere sichtbare statussymbolisierende Körperzeichen sind Merchandising-Produkte wie Abiturpullover oder -Shirts, die ein auf die Einzelschule rekurrierendes kollektiv getragenen Selbstkonzept nach außen tragen.
Statussymbolik und Rituale dienen im Subjektivierungsprozess der Abiturient*innen einer Entunterwerfung der Schüler*innen. Sie sind Teil einer gegenüber der Institution, an die sie gebunden sind, zum Ausdruck gebrachten performativen Neupositionierung (vgl. Färber 2019, S. 87), die deren Status aus einer Selbst- und Fremdkonstitution anerkennen. Das Subjekt löst sich „von den Formen, die seinem bisherigen Leben eine charakteristische Gestalt verliehen haben und die dessen Anerkennung als Subjekt erst sicherstellen" (Foucault 1996, S. 27, vgl. Rieger-Ladich 2004, S. 214).

## 3 Abitur als Schulabschluss und Formierung der Abiturient*innen

Mit dem Schulabschluss Abitur verbindet sich weit mehr als nur eine Prüfung von bestimmten Leistungen oder einer Reife (Kap. 1) oder ein Status, der sozialdistinktiv eingebettet ist (Kap. 2); für beide Dimensionen ist die Zertifizierung des Abiturs als Schulabschluss grundlegend. Dabei wird der Schulabschluss als Ausweis eines langjährigen und erfolgreichen Schulbesuchs verstanden, der aufgrund seiner zeitlichen Dimension, seiner Dauer, mit Subjektivierungseffekten einhergeht, indem in der Schule Praktiken wiederholt und eingeübt werden und in dieser Art und Weise Subjekte geformt werden und sich Haltungen herausbilden können. Sie ergeben sich im Kontext der Entstehung folgender Wissensformen (vgl. Reckwitz 2021, S. 187; vgl. auch Ricken 2013, S. 83):

a) internalisiertes und inkorporiertes, praktisches Wissen, die auch die generellen kulturellen Codes widerspiegeln
b) Know-how-Wissen, wie in entsprechenden Situationen angemessen agiert werden kann, also methodische Entscheidungen, welche Praktiken ausgeführt werden
c) interpretatives Deutungswissen und Sinnzuschreibungen
d) Selbstverstehen und sich in Selbstbeschreibungen äußern können

doi.org/10.35468/6052-04

Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass gerade Schule ihre Subjekte in eine bestimmte, historische Verfasstheit und nach Foucault solche „Wissens-Subjekte" damit auch „ins Zentrum einer bestimmten Wissensordnung bzw. Wissensepoche setzt" (Pongratz 2004, S. 246). Doch weder die Historizität der zugrundeliegenden „normativen Wissens- und Machtordnungen" (Alkemeyer 2013, S. 37) noch die dominanten kulturellen Codes oder „‚Kriterienkataloge' für Subjekthaftigkeit" (Alkemeyer 2013, S. 39, vgl. Reckwitz 2006) sollen im Folgenden fokussiert werden. Es wird vielmehr skizziert, wie mit dem staatlichen Bildungsmonopol durch zunächst noch eindeutige Zweckbestimmungen der Abiturient eine bestimmte Subjektform darstellte, diese aber mit der Zeit durch verschiedene Interessen und Erwartungen im akademischen, außerakademischen und gesellschaftlichen Bereich zunehmend schwieriger zu bestimmen war und diffuser wurde. Für die historisch spezifische Subjektform Abiturient gab es zunehmend mehr Formierungsoptionen (z. B. entlang des Schultyps und der Ausgestaltung der Oberstufe), die schließlich das Schwergewicht auf Flexibilität und Funktionalität legen, den Abiturienten also als „Unternehmer seiner selbst" entwerfen.

### 3.1 Subjektansprüche oder: von Ämtern und Studien

Die Intentionen, die mit der Einführung des Abiturs als Schulabschluss Ende des 18. Jahrhunderts einhergingen, waren durch staatliche Interessen im aufgeklärten Absolutismus Preußens geprägt, denn es gab ein begründetes Interesse, dass aus höheren Schülern Abiturienten wurden – geeignete ‚gebildete Bürger', die gleichzeitig Staatsdiener wurden, an die man aufgrund ihrer schulischen Vorbildung und erworbenen Reife bestimmte Erwartungen knüpfte. Bereits das schulische Prüfungswesen im 16. und 17. Jahrhundert diente den Städten und Landesfürsten als Instrument für die Selektion potentialen loyalen Nachwuchs für administrative Stellen (vgl. Nagel 2017, S. 259) und die Lateinschulen und Gymnasien „als Rekrutierungsanstalten des ‚absolutistischen' Fürstenstaates, der seine Untertanen zu fähigen Staatsdienern heranziehen will" (ebd., S. 262). Dieses Prinzip der Amtsprivilegierung wurde im 18. Jahrhundert transformiert, indem für den Justiz- und Verwaltungsdienst kontrollierbare Leistungskriterien und Qualifikationsnormen eingezogen wurden (Herrlitz 1997, S. 177). Die modernisierte Verwaltung des preußischen Staates im 18. und 19. Jahrhundert bedurfte außerdem der personellen Besetzung mit Absolventen, „die ein anspruchsvolles Universitätsstudium absolviert haben" (Kämper-van den Boogaart/Reh 2022, S. 186), sodass die Reifeprüfung zunehmend die Funktion einer „allgemeinen Vorprüfung für die späteren Amtsprüfungen" (Paulsen 1902, S. 427) gewann. Insofern schloss das nun notwendige Abitur als Reglementierung des Zugangs zu den Universitäten und insbesondere für eine akademische Unterweisung für Laufbahnen in den staatlichen Ämtern an das hier schon etablierte Leistungsprinzip an.

doi.org/10.35468/6052-04

Ein Arbeitsmarkt für die Abiturienten außerhalb der staatlichen Institutionen entwickelte sich erst im Zuge der Industrialisierung, sodass noch zwischen 1830 und 1850 mit einer relativ konstanten Zahl von jährlich 1.400 Abiturienten in Preußen diese „sozusagen ‚systemgerecht' zu annähernd 100% von ihrem Studienrecht Gebrauch machten" (Herrlitz 1997, S. 180). Die Formierung der Abiturienten war klar auf einen bestimmten Zweck gerichtet. Diese „Symmetrie" (Bormann-Heischkeil/Jeismann 1989, S. 160) und die „Formierung der Schicht gebildeter Staatsdiener […] über das gymnasiale Abitur (ebd., S. 163) wurde Mitte des 19. Jahrhunderts durch den sozialen Aufstieg der neuen industriellen Eliten und des gebildeten Bürgertums (ebd., S. 160) zu einem neuralgischen Punkt in der Verteilung. Das Verhältnis zwischen Abiturienten als Studienberechtigte und ihren, dem Schulabschluss angemessenen (akademischen) Beschäftigungsmöglichkeiten wurde problematisch, als ‚Überfüllung' wiederholt apostrophiert und man versuchte dem mit verschiedenen Maßnahmen zu begegnen, um insbesondere die unteren sozialen Schichten abzuwehren. Während man in den Jahren 1873 und 1892 noch durch eine Erhöhung des Schulgeldes und eingeschränkte Stipendienleistungen auf eine wahrgenommene Überfüllung der höheren Schulen und Universitäten reagierte (vgl. Herrlitz 1997, S. 183), wurden auf den preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900 verbale Attacken auf das „Abiturientenproletariat" oder die „Hungerkandidaten" (vgl. Kraul 1984, S. 102) vorgebracht.
So betraf die Überfüllung der höheren Schulen und vor allem der Universitäten, deren Geschichte „seit 200 Jahren einem zyklischen Rhythmus von Überfüllung und Mangel verhaftet ist, der naturwüchsig – wie Ebbe und Flut – das Schicksal der Generationen bestimmt[e]" (Herrlitz 1997, S. 184; vgl. auch Titze 1981), vereinzelte Abiturkohorten.vereinzelte Abiturkohorten. Für jene „minderte natürlich die schiere Masse, schon gar im unbeschäftigten Wartezustand, den hochempfindlichen Wert des Prestigebesitzes Bildung, auf den man doch zur Wahrung des Anspruchs auf gesellschaftliche Führung und Privilegierung angewiesen war" (Rutschky 2007, S. 41). Insgesamt bremste die Überfüllungsproblematik die Erfolgsgeschichte des Abiturs und der Bildungsexpansion allerdings nicht wesentlich. Bis 1900 verdreifachte sich die Anzahl der Abiturienten auf ca. 4.700 im Jahr – dies entsprach fast 2% schon der gleichaltrigen männlichen Bevölkerung (Herrlitz 1997, S. 181).
Die enge Kopplung von Abitur als Hochschulreife und damit die Aussicht auf ein Studium war nicht nur mit den Abiturverordnungen konstituiert, sondern im Vorstellungskosmos der traditionellen und nun auch der neu aufstrebenden Bildungseliten recht fest verankert. Das Abitur diente auch dazu, entweder im Sinne einer sozialen Reproduktion oder eines sozialen Aufstiegs, Bildung zu funktionalisieren. Auf diese Ansprüche der Individuen wurde mit dem Ausbau des höheren Schulwesens und der Universitäten reagiert, aber auch außerakademische Karrieremöglichkeiten für Absolvent*innen des Abiturs etablierten sich und nahmen hieran Anschluss.

doi.org/10.35468/6052-04

### 3.2 Individuelle Wege in systematische Bildungskarrieren

Während bis Mitte des 19. Jahrhundert nur etwa 1/3 der Sextaner das Abitur anstrebten (Jeismann 1996, S. 378) und das Gymnasium als eine Art ‚Einheitsschule' höherer Bildung für eine bildungsbürgerliche Elite galt (vgl. Scholz u. a. 2021, S. 206), strebten allmählich immer mehr Schüler*innen der höheren Schulen das Abitur als Schulabschluss an. Immer noch berechtigte vor allem auch die Obersekundareife die höheren Schüler zu beruflichen Karrieren unterhalb des Abiturs, wie zu Tätigkeiten im mittleren Verwaltungsdienst, der Steuer-, Justiz und Provinzialverwaltung. Den Mädchen indessen blieben mit der Obersekundareife diese Möglichkeiten verschlossen und sie waren einmal mehr benachteiligt (Matthes 1997, S. 207). Die Jungen berechtigte sie darüber hinaus zur bevorzugten Behandlung beim Militär, indem sie lediglich eines statt der üblichen drei Jahre Militärdienst ableisten mussten. Dieses Einjährig-Freiwilligen-Examen entfiel nach dem Ersten Weltkriegs und spätestens zu Beginn der 1930er Jahre wurde das bis dahin durchaus übliche und nicht diskreditierte vorzeitige Verlassen der Schulen ohne das Abitur mit einer Metapher des ‚Scheiterns' belegt (vgl. Kurz 1930).
Scheitern beinhaltet „Momente der Abweichung, der Subversion und des Unabgeschlossen" (Alkemeyer 2013, S. 38; vgl. Butler 2001, S. 33, 121ff.). Exklusionsdrohungen bekamen schließlich Gewicht, weil das Abitur als qualifizierender Schulabschluss für immer mehr Bildungskarrieren Voraussetzung wurde und dadurch weiter an Bedeutung gewann. Inwiefern das Abitur auch tatsächlich Hochschulreife und die gewünschte Studierfähigkeit verbürgt, wurde dabei vor allem seitens der Universitäten wiederholt infrage gestellt, wie eine Analyse von Lehrerzeitschriften zeigt.[16]

### 3.3 Abitur als Kennzeichen eines modernen Staates

Während das 18. und 19. Jahrhundert durch aktive und teils sehr offensiv vorgebrachte Abschließungstendenzen gegenüber bestimmten Bevölkerungsschichten gekennzeichnet waren (siehe Kapitel 2), wurden solche im 20. Jahrhundert doch immerhin „vielfach ungewollt hingenommen" (Klemm 2022, S. 36) und damit soziale Ungleichheit durch Allokation und Selektion auf dem Weg zum Abitur zunächst passiv fortgeschrieben. Erst Mitte der 1960er Jahre rückten Bildungsbenachteiligungen in den Fokus, wurden sie im Zuge eines ‚social turn' auch in den Erziehungswissenschaften Gegenstand von Forschungen und im Kontext von Bildungspolitik deren Abbau forciert (vgl. u. a. Behm 2023). Die Abiturient*innenquote stieg zwischen 1960 bis 1994 in der BRD von 6,1% auf 23,8 % (vgl. Herrlitz 1997).

16 Grundlegend hier der Vortrag von Denise Löwe: „Profilierung(en) für die moderne Gesellschaft? Debatten und Deutungen zum Abitur in Lehrerzeitschriften des Deutschen Kaiserreichs und der Weimarer Republik", Tagung „Laboratorien einer künftigen Gesellschaft: Schulen als umkämpfte Räume im 20. Jahrhundert", Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale), 24.03.2022 und eine hierauf basierende, sich in Vorbereitung befindende Publikation.

doi.org/10.35468/6052-04

Das Abitur als höchster anzustrebender Schulabschluss wurde damit auch zum Kennzeichen eines modernen Staates – allerdings mit sich nur allmählich durchsetzenden und als demokratisch zu verstehenden Reformen – und dies nicht zuletzt getrieben durch vergleichende Blicke auf internationale Entwicklungen und die durchaus diskursiv und kritisch verhandelte Identifikation als ‚Wissensgesellschaft'. Mittlerweile

> „[…] gehört die Ausweitung der gymnasialen Bildungsbeteiligung zu den bereits seit den 1960er Jahren verfolgten bildungspolitischen Zielen, um den – tatsächlich oder vermeintlich – bestehenden Rückstand in den Studierquoten gegenüber anderen Staaten aufzuholen und dem gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Strukturwandel zu wissensintensiven Formen von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung mit einem veränderten quantitativen und qualitativen Fachkräftebedarf Rechnung zu tragen." (Wolter 2016, S. 19f.).

Die in den 1960er Jahren einsetzende Bildungsexpansion vermochte zwar kaum etwas an der „Reifeprüfung als ‚Nadelöhr' des Hochschulzugangs" zu ändern (Wolter 2016, S. 1), allerdings erhielten vor allem die sich seit den 1970ern Jahren ausbreitenden Gesamtschulen, aber auch viele andere höhere bzw. weiterführende Oberschulen, Stadtteilschulen und Gemeinschaftsschulen, integrierte Sekundarschulen und auch die beruflichen Gymnasien das Recht Abiturprüfungen durchzuführen (Klemm 2022, S. 23). Neueren Analysen folgend zeigt sich auch eine Abwertung der Hauptschulen und eine Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem (vgl. u. a. ZfPäd 2013; Maaz 2017).
Implizit geht mit all diesen Vorschlägen, Forderungen und Maßnahmen der Grundtenor hinsichtlich einer besseren Chancengleichheit für den Erwerb des Abiturs, für die Hebung des gesamtgesellschaftlichen Bildungsstandes und für das Abitur als neuen Maßstab für die breite Bevölkerung einher. Diese Prämisse zeigte Wirkung, so dass bereits in den 1950er Jahren die sogenannten drop-out-Quoten und die Haltekraft des Gymnasiums stieg (Wolter 2016, S. 23) und bis 1970 etwa 75% der einmal aufgenommen Sextaner das Abitur machten (Herrlitz 1997, S. 185); aktuell rund 85% der Gymnasiast*innen (Nationaler Bildungsbericht 2020)[17]. Für den Bildungsstand der Gesamtbevölkerung hat dies Auswirkungen, sodass mittlerweile über 33% eine Fachhoch- oder Hochschulreife (Statistisches Bundesamt 2020) und damit den höchsten Schulabschluss erworben haben.

### 3.4 Der Abiturient als „unternehmerisches Selbst"?

Die ansteigende Abiturient*innenquote basierte auf einer entsprechenden politischen Bildungssteuerung, auch auf finanzpolitischen Maßnahmen wie „die finanzielle Absicherung der Schülerkarrieren durch […] Schulgeld- und Lehrmittel-

17 Von den Sekundarschulen mit drei Bildungsgängen gingen etwa 25% der Schüler*innen mit dem Abitur ab (Nationaler Bildungsbericht 2020, S. 146).

doi.org/10.35468/6052-04

freiheit“ (Rutschky 2007, S. 42f.) und nicht zuletzt auch das elternunabhängige Schüler-Bafög – jedenfalls: Eine große sozioökonomische Hürde auf dem Weg zum Abitur fiel und ging mit einem gewissen Abbau sozialer Disparitäten im „Sozialstaat“ einher. Gesamtgesellschaftlicher Wandel, die Hebung des Bildungsniveaus und die Bildungsaspiration der Eltern trugen zu einer Geschichte des Schulabschlusses Abitur als Erfolgsgeschichte bei. Mittlerweile kann von einer „Statusdistributionsfunktion von Bildung“ die Rede sein, die eine „sich selbst verstärkende Eigendynamik gewonnen“ habe (Wolter 2016, S. 1), in der das Abitur eine unangefochtene Spitzenposition behielt. Denn:

> „Bildungsentscheidungen folgen immer häufiger einer Optionslogik, alle Möglichkeiten der Ausbildungs- und Berufswahl offen zu halten, Chancen zu vergrößern und Nachteile bzw. Sackgassen zu vermeiden und einen möglichst hohen Abschluss als beste Startposition für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erreichen.“ (Wolter 2016, S. 21)

Der Idee des sozialen Aufstiegs durch Bildung, des Slogans von der ‚freien Bahn für die Tüchtigen‘[18], verschärfte zunehmend die Konkurrenz um berufliche Positionen, je mehr Abiturient*innen es nun gab. Nicht mehr das Abitur allein, sondern der Durchschnitt der Abiturnoten ist mittlerweile maßgeblich entscheidend für den Zugang zur weiteren Bildungskarriere, wie der Numerus clausus zeigt, der 1968 und „[m]it Blick auf kapazitative Engpässe in zahlreichen Studiengängen“ von der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) eingeführt wurde (Klemm 2022, S. 25; vgl. auch die Einleitung von Kämper-van den Boogaart/Reh i. d. B.). Nach einer enormen Bildungsexpansion und in diesem Sinne der Durchsetzung von Bildung als Norm – insbesondere in der Norm des Abschlusses Abitur – vollziehen sich nun in gewisser Weise Prozesse der ‚Normalisierung‘. Wenn es wie angesichts einer derzeitigen Abiturient*innenquote von 40–50 Prozent[19] ‚normal‘ ist, dass ein immer größerer Teil der Bevölkerung das Abitur erwirbt, müssen für besondere berufliche Karrierewege zumeist sehr gute Noten aufgeboten werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welcher Weise diese Entwicklung nun Prüfungen und Prüfungsverfahren, aber möglicherweise eben auch schon die davor liegenden schulischen Unterweisungsprozesse, den Unterricht beeinflusst und damit auch die mit den Prüfungen verbundenen Subjektivierungsprozesse verändert hat. Für die Subjektform Abiturient zeigen sich mindestens verschiedene Formierungsoptionen, gilt es begrenzt selbstbestimmbare Entscheidungen auf dem Weg zum begehrten Bildungszertifikat über verschiedene Schultypen und über die individuelle curriculare Schwerpunktsetzung im Kurssystem zu treffen,

18 Der Slogan „Freie Bahn für alle Tüchtigen – das sei unsere Losung.“ lässt sich auf eine Reichstagsrede des damaligen Reichskanzlers Theodor von Bethmann Hollweg am 28. September 1916 zurückführen.

19 Häufig werden die Allgemeine Hochschulreife (ca. 40%, berechtigt zum Universitätsbesuch) und die Fachhochschulreife (ca. 10%, berechtigt nur zum Besuch der Fachhochschulen) zusammen ausgewiesen (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2022, S. 158; BMBF 2023).

doi.org/10.35468/6052-04

die als Subjektivierungsmuster ausgewiesen werden können. Diese strategischen und funktionalen Entscheidungslogiken auf dem Weg zu einem sich immer noch als ‚Allgemeine Hochschulreife' verstehenden Schulabschluss betten sich ein in die Figur des „unternehmerischen Selbst" (vgl. z. B. Bröckling 2007), der „Selbsttechnologien" (Pongratz 2004, S. 255f.) oder dem heutzutage in vielen Lebensbereichen unaufhörlichen Anspruch an Leistungsoptimierung und Selbstmanagement. Genealogisch lassen sich diese Subjektivierungstheoreme anschließen an etwas, was als „Selbst-Leistung" im Kontext der „modernen Zentralideologie der Leistung des 19. Jh." (Ricken 2019, S. 106; vgl. auch Reh/Ricken 2018) schon die permanente Anstrengung der Individuen forderte und an die selbstverantwortlichen Subjekte adressiert wurde. Der Abiturient konstituierte sich in genau diesem Kontext und damit recht früh als historisch spezifische Subjektform mit Potential zur gesellschaftlichen Normalisierung.
Anderseits trägt das Abitur als Ausweis für die Zugehörigkeit zu einer Bildungselite kaum noch, hat sich als Distinktionsmerkmal mittlerweile nivelliert und der Abiturienten-Status über die neue Hürde des Abiturdurchschnitts und des Numerus clausus muss mehr denn je in einen beruflichen Status mit wieder anderen Prüfungen und Berechtigungen überführt werden.
Insbesondere also in der hier im dritten Kapitel vorgenommenen Dimensionierung des Abiturs als Schulabschluss, verfängt diese leicht zur Betrachtung als Humankapital oder Employability, die im Zuge der „Umstrukturierungen des Sozialstaates" und seiner oft als Neoliberalismus etikettierten Auswirkungen auf Formen der Vergesellschaftung unter anderem die individuellere Existenzsicherung einfordert (Alkemeyer/Budde/Freist 2013, S. 11). Dann könnte der Schulabschluss in all diesem Optimierungsanforderungen als verständlicher Garant fungieren – der ‚Abiturient' als anzustrebende Subjektform für immer mehr Menschen.

## 4 Fazit

Mit der Idee einer schulischen Abgangsprüfung wurde im Jahr 1788 in Preußen erstmals die Voraussetzung für die Herausbildung einer historisch spezifischen Subjektform ‚Abiturient' geschaffen. Im Zuge sich hieran anschließender Normierungsprozesse, die in anderen deutschen Ländern ähnlich verliefen, konnten sich bestimmte Subjekte herausbilden, die das Abitur anstrebten – sie waren etwa gleich alt, hatten bestimmte Leistungskriterien und Erwartungen an ihre Haltungen und ihr Verhalten zu erfüllen und mussten sich den Modalitäten des Besuchs einer höheren Schule unterwerfen. War die Klientel aufgrund der Bestimmung des Abiturs als Selektion zukünftiger Staatsdiener und aufgrund sozialer und ökonomischer Voraussetzungen zunächst recht exklusiv, wurde die Subjektform im Kontext gesellschaftlicher Transformationen wiederholt umkämpft,

doi.org/10.35468/6052-04

da ihre statusgebende und berechtigende Funktion bekannt und vor der Idee eines sozialen Aufstiegs durch Bildung Zugangschancen zunächst von bestimmten Bevölkerungsgruppen eingefordert und später offeriert wurden. Im Zuge von Prozessen der Bildungsexpansion unterlag die Subjektform Abiturient nach und nach einer Normalisierung, sodass elitäre Distinktionsmechanismen relativiert wurden und stattdessen die Subjektform einen Standard für viele heranwachsende Schüler*innen und einen Maßstab für ihre zukünftige berufliche Positionierung in der Gesellschaft setzte.

Im vorliegenden Beitrag konnten markante Brüche in den hier untersuchten historischen Dimensionen Prüfung der Leistung, Status durch Distinktion und Formierung entlang des Abiturs als Schulabschluss dargestellt werden. Die gesellschaftliche Ordnung, Normen und Diskurse veränderten die Bedingungen, die den Abiturienten als solchen erst hervorbringen bzw. die Rahmungen, in denen Individuen diese Bedingungen erfüllen konnten, um der avisierten Subjektform gerecht zu werden.

Als Prüfung verbürgt das Abitur eine individuelle schulische Leistung, die vormals standesprivilegierte Bildungswege neu regelte und die Eigenverantwortung einiger Schüler der höheren Schulen honorierte, indem spätestens ab 1834 nur noch Abiturienten den Zugang zu den Universitäten erhielten. In die Prüfungsprozesse wurden sie aktiv eingebunden und verschiedene Forderungen an sie adressiert, deren Ausgestaltung innerhalb des Prüfungsprozesses sie im Wechselspiel von Fremd- und Selbstkonstitution schließlich zu Subjekten machte. Machtverhältnisse, bürokratische Strukturen, pädagogische Beobachtungen und Beurteilungen begleiteten diese Prozesse, deren Kriterien in der Abiturakte nachvollziehbar dokumentiert sind. Subjektivierungsprozesse verliefen innerhalb eines immer dichter geregelten Prüfungsprozesses, dessen Inhalte je historisch spezifischen Bedingungen angepasst wurden, aber in dem sich die Prüfungspraktiken über politische Zäsuren hinweg bemerkenswert beständig zeigten. Diese Kontinuität – so die hier vertretende These – legitimierte den mit dem Abitur verbundenen Status. Das gilt gerade, weil das, was unter Hochschulreife zu verstehen war, immer wieder kontrovers diskutiert, infrage gestellt bzw. mit verschiedenen staatlichen, wirtschaftlichen und individuellen Ansprüchen konfrontiert wurde.

Besonders deutlich zeigten sich Konflikte um die Subjektform Abiturient um 1900, als die höheren Schulen sich wie nie zuvor öffneten und nicht mehr nur den humanistisch gebildeten, männlichen Abiturienten privilegierten, sondern durch realistische Bildungsgänge und das Mädchenabitur Schulstrukturangebote geschaffen wurden, die neue Distinktionsmöglichkeiten innerhalb einer anwachsenden Bildungselite, vor allem dann in der Weimarer Republik, ermöglichten. In Orientierung an der jeweils historisch vorgefundenen Subjektform bzw. in Vorstellungen über das Subjekt Abiturient mussten sich die Schüler*innen unterschiedlicher Epochen in den Prüfungsprozessen stets neu unterwerfen, sozusagen

doi.org/10.35468/6052-04

die sozialen Praktiken und damit verbundenen Erwartungen inkorporieren. Das bedeutet allerdings nicht, dass es nicht auch Möglichkeiten der Aufführung von Eigensinn gab, z. B. erlangten sie durch die in Ritualen verkörperte Statusinszenierung – die von den Schulen ausgingen (wie in feierlichen Zeremonien), noch mehr jedoch von den Abiturient*innen selbst (durch Abschlusszeitungen, Abiturstreich oder bestimmte Kleidung) – schulische und gesellschaftliche Anerkennung als Subjekt Abiturient, die zur eigenen Identität und zur Entunterwerfung beitragen konnten.

Während sich die Prüfung zwar inhaltlich, aber kaum strukturell geändert hat und die Distinktionsmechanismen und Statusrituale zwischen Tradition, Adaption und Innovation einen gewissen Wandel erfahren haben, zeigen sich in der historischen Dimension des Abiturs als Schulabschluss deutlichere Veränderungen. Zwar berechtigt nach wie vor und bis auf wenige Ausnahmen nur das Abitur als höchster Schulabschluss zum Universitätsbesuch, doch maßgeblich im Zuge der Wellen von Bildungsexpansionen, dem strukturellen Angebot neuer abiturführender Schulen und der Inanspruchnahme des Abiturs als Berechtigung durch verschiedene Akteure auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt zeigt sich eine ausgedehnte Funktionalisierung.

Die ursprüngliche Prämisse der staatsfunktionalen Verkopplung, in dem das Abitur systemgerecht für staatliche Ämter privilegierte, wurde von einer sowohl gesteuerten wie auch eigendynamischen Entwicklung abgelöst, in der das Abitur als finales Ziel systematisch organisierter Bildungswege zentriert und als individuelle Existenzsicherung breiterer Bevölkerungsschichten gewählt wurde, die aber weiterhin vorwiegend auf eine akademische Ausbildung fokussierte. Allein der Besuch einer höheren Schule brachte ab etwa 1930 kaum noch Reputation oder Berechtigungen unterhalb des Abiturs, die nicht auch an anderen Schultypen erworben werden konnten. Im Kontext des gesellschaftlich breit rezipierten Gedankens um Chancengerechtigkeit vor dem Hintergrund einer sich zunehmend als Wissensgesellschaft verstehenden Bundesrepublik wurde der Zugang zum Abitur seit Mitte der 1960er Jahre nach und nach individualisiert. Habituelle Grundausstattungen und biographische Prägungen einer deutlich diversifizierten Schülerschaft, die Zulassung verschiedener Schulformen zum Erwerb des Abiturs jenseits des traditionellen Gymnasiums und deren unterschiedliche Ausgestaltungen der Oberstufe, z. B. hinsichtlich des Fächerkanons oder pädagogischer Prinzipien, brachten vielfältige Subjektivierungsmuster innerhalb der Subjektform Abiturient als anerkannte, kulturelle Typisierungen hervor. Gleichzeitig führte dies zum Dilemma, dass durch die anwachsende Abiturienten*innenquote immer mehr der Durchschnitt der Abiturnote im schulischen Bereich oder der Numerus clausus im universitären Bereich die anschließende Bildungskarriere bestimmen konnten und Abiturient-Sein heißt nunmehr neue Konkurrenzsituationen, sozusagen eine Leistungsselektion auf anderem Niveau, zu erfahren.

doi.org/10.35468/6052-04

Die Subjektform Abiturient hat in der sich ausbreitenden Leistungsgesellschaft des 19. Jahrhunderts wirkmächtige, historische Wurzeln, konnte jedoch ihren elitären Charakter überwinden und wurde vor dem Hintergrund bildungspolitischer Reformen und gesamtgesellschaftlicher Wandlungen immer mehr zum Standard, mitunter gar einer sozialen Normalerwartung. In einer diachronen Perspektive lässt sich – ohne in dieser Konstruktion empirisch belegbare, sich immer noch fortschreibende Bildungsungleichheiten nivellieren zu wollen – an der Geschichte der Abiturient*innen (oder der Subjektform Abiturient) insgesamt das Narrativ eines gesellschaftlichen Erfolgsmodells zeichnen.

## Quellen und Literatur

### Quellen

Binder, Hermann (1931): Der deutsche Abiturient. Stuttgart/Berlin.

Jachmann, Reinhold Bernhard (1812/1969): Die Nationalschule. In: Archiv Deutscher Nationalbildung, 1. Jg., S. 61–98 (unveränderter Neudruck, hg. von Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Konnefke). Frankfurt a. M.

Kurz, Karl (1930): Schüler, die vorzeitig die höheren Schulen verlassen. Bremen.

Paulsen, Friedrich (1902): Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin.

Pilger, Robert (1880): Über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien. Berlin.

Reifeprüfungsordnungen (RPO):

Abiturreglement vom 23. Dezember 1788. In: Kamp, Norbert (1988): Das Abiturreglement von 1788. Zur Diskrepanz von Schulverwaltungsanspruch und Wirklichkeit (zugl. Diss. Universität – Gesamthochschule Essen), S. 266–269.

Edict wegen Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler vom 12.10.1812/Instruction vom 26.06.1812. In: Demel, Walter/Puschner, Uwe (Hg.) (1995): Von der Französischen Revolution bis zum Wiener Kongreß 1789–1815, Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung, Band 6. Stuttgart, S. 373–382.

Reglement vom 04.06.1834 für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. In: Koch, Johann Friedrich Wilhelm (1840): Die preussischen Universitäten, eine Sammlung der Verordnungen, welche die Verfassung und Verwaltung dieser Anstalten betreffen, 2 Bände. Berlin u. a.

Circularerlaß, betreffend Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen, 27. Mai 1882. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 25 (5/6/7), S. 365–414.

Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens (1926). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 43 (12), S. 933–950.

Schuster, Albert (1895): In welche Schule schicke ich meinen Sohn? Wie steht es mit den Berechtigungen? Praktische Winke für Eltern von einem alten Schulmanne. Hannover.

Schwartz, Paul (1910): Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787–1806) und das Abiturientenexamen (Erster Band). Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.

### Literatur

Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 33–68.

Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (2013): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 9–30.

doi.org/10.35468/6052-04

Balcar, Nina (2018): Kinderseelenforscher. „Psychopathische“ Schuljugend zwischen Pädagogik und Psychiatrie. Köln.

Behm, Britta (2023): Das Institut für Bildungsforschung in der Ära Hellmut Becker, 1958–1981. Zur Genese und Transformation einer interdisziplinären Sozialwissenschaft im Kontext der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin, Habilitationsschrift.

Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): Leistung als Paradigma – Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 137–163.

Berdelmann, Kathrin (2023): Genaue Beobachtung und Beschreibung des Einzelnen. Die Censuren am Ende des 18. Jahrhunderts als frühe Formen der Gutachten? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 158–170.

Bölling, Rainer (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn u. a.

Bormann-Heischkeil, Sigrid/Jeismann, Karl-Ernst (1989): Abitur, Staatsdienst und Sozialstruktur. Rekrutierung und Differenzierung der Schicht der Gebildeten am Beispiel der sozialen Herkunft und beruflichen Zukunft von Abiturienten preußischer Gymnasien im Vormärz. In: Jeismann, Karl-Ernst (Hg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. Stuttgart, S. 155–186.

Bosse, Heinrich (2006): Die Erfindung der Reifeprüfung. In: Bogards, Roland/Hammer, Almuth/Holm, Christiane (Hg.): Kalender kleiner Innovationen. 50 Anfänge einer Moderne zwischen 1755 und 1856. Würzburg, S. 97–107.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.

Buschmann, Nikolaus (2013): Persönlichkeit und geschichtliche Welt. Zur praxeologischen Konzeptualisierung des Subjekts in der Geschichtswissenschaft. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 125–149.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. M.

Dausien, Bettina/Kluchert, Gerhard (2016): „Mein Bildungsgang“ – Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich. Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische Forschungsperspektive. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung. Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 29 (2), S. 220–240.

Engelhardt, Kerrin von (2023): Das Gutachten zur Reifeprüfung. Befunde aus dem Archiv eines West-Berliner Gymnasiums (1890–1970). In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 171–185.

Engelhardt, Kerrin von/Lorenz, Marco/Scholz, Joachim (2023): Prüfungsakten in Schulen und ihre Überlieferung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 298–316.

Färber, Corina (2019): Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel, S. 75–92.

Foucault, Michel (1982/1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim.

Foucault, Michel (1996). Gespräch mit Ducio Trombardori. In: Ders.: Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombardori. Frankfurt a. M., S. 23–122.

Freist, Dagmar (2013): „Ich will dir ein Bild von mir entwerfen“. Praktiken der Selbst-Bildung im Spannungsfeld ständischer Normen und gesellschaftlicher Dynamik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 151–174.

Füssel, Marian (2006): Gelehrtenkultur als symbolische Praxis. Rang, Ritual und Konflikt an der Universität der Frühen Neuzeit. Darmstadt.

Geißler, Gert (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt a. M.

Heinemann, Manfred (1974): Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771–1800. Göttingen.

Herrlitz, Hans-Georg (1973): Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert. Frankfurt a. M.

Herrlitz, Hans-Georg (1997): Bildung und Berechtigung. Zur Sozialgeschichte des Gymnasiums. In: Liebau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München, S. 175–187.

Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst (52009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim/München.

Hoffmann-Ocon, Andreas/Kesper-Biermann, Sylvia (2011): Das lange 19. Jahrhundert: Eine Epoche der Bildungsgeschichte? In: Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE (Hg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 17. Bad Heilbrunn, S. 179–200.

Jeismann, Karl-Ernst (1996): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 1 Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787 – 1817, Bd. 2 Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion. Stuttgart.

Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine (2022): Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972. In: Hoffmann, Lars/Schröter, Pauline/Groß, Alexander/Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Stanat, Petra (Hg.): Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen. Bielefeld, S. 181–211 (Online: https://dx.doi.org/10.3278/9783763972494).

Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine (2023): Einleitung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 7–15.

Klemm, Klaus (2022): Die Geschichte der allgemeinen Hochschulreife in Deutschland. Kontinuitäten im Wandel. In: Hoffmann, Lars/Schröter, Pauline/Groß, Alexander/Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Stanat, Petra (Hg.): Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen. Bielefeld, S. 19–38 (Online: https://dx.doi.org/10.3278/9783763972494).

Klinger, Kerrin (2018): Aktenprozesse – Zur Dinglichkeit des Abiturs. In: Zeitschrift für Museum und Bildung, Bd. 84–85, S. 138–152.

Kluchert, Gerhard (2022): Bildungsaufstieg zwischen Struktur und Prozess. Zu neuen Ansätzen, Problemen und Perspektiven seiner historischen Erforschung. In: Archiv für Sozialgeschichte, Bd. 62, S. 31–56.

Kraul, Margret (1984): Das deutsche Gymnasium 1780–1980. Frankfurt a. M.

Kraul, Margret (1998): Das Gymnasium von 1780 bis zur Weimarer Republik. In: Messner, Rudolf/Wicke, Erhard/Bosse, Dorit (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung. Weinheim/Basel, S. 10–27.

Kraul, Margret (2014): Geschlechterdifferenz und Chancengleichheit. Die Regulierung der (höheren) Mädchenbildung im 19. und 20. Jahrhundert. In: Reh, Sabine/Füssel, Hans-Peter (Hg.): Recht und moderne Schule. Bad Heilbrunn/Berlin, S. 163–189.

Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld der Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 261–283.

Lindenhayn, Nils (2018): Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie. Wien u. a.

Löwe, Denise (2022): Reife auf dem Prüfstand – Debatten und Deutungen über das Abitur und Abiturient*innen im Deutschen Kaiserreich und der Weimarer Republik. In: Stiller, Jurik/Laschke, Christin/Goecke, Lennart (Hg.): Berlin–Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2022. Berlin, S. 183–216 (Online: https://www.peterlang.com/document/1160704).

doi.org/10.35468/6052-04

Löwe, Denise/Töpper, Daniel (2022): Vereinfachende Schulverwaltung. Zur Entstehung und Wirksamkeit subjektbezogener Formulare in Volksschule und Gymnasium und zu ihrem Einfluss auf die ‚Normalität' der Schüler*innen im 19. und 20. Jahrhundert. In: Moser, Vera/Garz, Jona (Hg.): Das (A)normale in der Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 145–170 (Online: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256730).

Löwe, Denise (2023): Subjektkonstruktionen von Abiturient:innen in Bildungsgängen des frühen 20. Jahrhunderts. In: Gerster, Daniel/Groppe, Carola (Hg.): Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung. Bad Heilbrunn, S. 77–97.

Lundgreen, Peter/Kraul, Margret (2015): Der Zugang zum Gymnasium: Selektivität in historischer Perspektive. In: Helper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven" Bildungsinstitutionen. Wiesbaden, S. 373–404.

Maaz, Kai (2017): Dreigliedrigkeit ade. Die Entwicklung des Zwei-Säulen-Modells als zukunftsweisende Struktur des deutschen Sekundarschulsystems. In: Schulverwaltung: Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, Hessen, Rheinland-Pfalz 22, H. 7/8, S. 199–201.

Matthes, Eva (1997): „Kampfzeiten". Der Weg der Mädchen zur gymnasialen Bildung. In: Liebau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München, S. 203–217.

Mezger, Werner (1993): Die Bräuche der Abiturienten. Vom Kartengruß zum Supergag. Konstanz.

Moser, Vera/Garz, Jona (2022): Einleitung. In: Diess. (Hg.): Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime. Bad Heilbrunn, S. 7–16.

Müller, Detlef K./Zymek, Bernd (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800 – 1945. Göttingen.

Nagel, Jens (2017): Prüfungspraktiken an Gymnasien und Lateinschulen in der Frühen Neuzeit. Musterung, Selektion, Übergangsrituale. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 259–279.

Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 243–259.

Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Bielefeld.

Reckwitz, Andreas ([4]2021): Subjekt (4. aktual. u. erg. Aufl., Reihe Einsichten. Themen der Soziologie). Bielefeld.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen u. a., S. 35–56.

Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als „Gesammtbildung der Examinanden". Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 280–298.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): Leistung als Paradigma – Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden.

Reh, Sabine/Löwe, Denise/Engelhardt, Kerrin von/Eiben-Zach, Britta/Lorenz, Marco (2023): Verordnete Prüfung. Gesetzliche Vorgaben zum Abitur und zur Prüfung im Fach Deutsch (Bayern, Preußen und West-Berlin). In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 18–52.

Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 69–99.

Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – Systematische Aspekte der Geschichte einer pädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 247–258.

doi.org/10.35468/6052-04

Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel, S. 95–118.
Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michels Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 203–223.
Rieger-Ladich, Markus (2017): Postschalter und Dreiräder. Zur materiellen Dimension von Subjektivierungspraktiken. In: Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn, S. 191–211.
Rocher, Michael (2022): Zwei „Musterschulen" des 18. Jahrhunderts? Das Pädagogium Regium Halle und das Philanthropin in Dessau im Vergleich. Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.
Rutschky, Katharina (2007): Vor 200 Jahren wurde das Abitur erfunden. Abschrecken, wegprüfen, aussieben. Aus der Geschichte einer Prüfung. In: Pädagogische Korrespondenz 37, S. 37–43.
Schäfer, Alfred (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 145–163.
Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel, S. 119–136.
Schatzki, Theodore R. (2002): The Site of the Social. A Pholosophical Account of Social Life and Change. Pennsylvania.
Scholz, Joachim (2021): In zweifelhaften Fällen mag der Geist der Milde den Ausschlag geben – Korrektur und Benotung des deutschen Aufsatzes in historischen Debatten und Praktiken. In: Bühler, Patrick (Hg.): Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980. Bad Heilbrunn, S. 153–170.
Scholz, Joachim/Löwe, Denise/Engelhardt, Kerrin von/Reh, Sabine (2021): Normieren und Drohen. Der Exklusivitätscharakter der höheren Schulen im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Vogt, Michaela/Boger, Mai-Anh/Bühler, Patrick (Hg.): Inklusion als Chiffre. Bildungshistorische Analysen und Reflexionen. Bad Heilbrunn, S. 205–217.
Scholz, Joachim (2023): Frühe deutsche Schülerzeitungen – eine bildungshistorische Erkundung. In: Gerster, Daniel/Groppe, Carola (Hg.): Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung. Bad Heilbrunn, S. 41–57.
Simone, Maria Rosa di (1996): Die Zulassung zur Universität. In: Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa, Band II – Von der Reformation bis zur Französischen Revolution 1500–1800. München.
Städele, Dieter (1986): Kitsch und Kunst im Kleinformat. Schülerpostkarten – ein vergessener Brauch. Konstanz.
Stelmaszyk, Bernhard (2002): Rekonstruktionen von Bildungsgängen preußischer Gymnasiasten sowie der zugehörigen Lehrergutachten aus Reifeprüfungsverfahren der Jahre 1926–1946. Habilitationsschrift – Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
Titze, Hartmut (1981): Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 2, S. 187–224.
Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. München.
Wolter, Andrä (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg.
Wolter, Andrä (2016): Gymnasium und Abitur als „Königsweg" des Hochschulzugangs: Historische Entwicklungslinien und institutionelle Transformationen. In: Kramer, Jochen/Neumann, Marko/Trautwein, Ulrich (Hg.): Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte. Wiesbaden, S. 1–28.

doi.org/10.35468/6052-04

ZfPäd (2013): Zeitschrift für Pädagogik 4/2013, Thementeil: „Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems?“
Online unter: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/zeitschriften/zeitschrift_fuer_paedagogik/5747-zeitschrift-fuer-paedagogik-4-2013.html).

## Internetreferenzen

BMBF Datenportal (2023): Anteil der Studienberechtigten an der altersspezifischen Bevölkerung (Studienberechtigtenquote) nach Art der Hochschulreife, https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.85.html.

Nationaler Bildungsbericht (2020): https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020.

Nationaler Bildungsbericht (2022): https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022.

Statistisches Bundesamt (2020): https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Tabellen/bildungsabschluss.html.

Wiede, Wiebke (2020): Subjekt und Subjektivierung, Version: 3.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 15.12.2020, http://docupedia.de/zg/Wiede_subjekt_und_subjektivierung_v3_de_2020.

## Autorin

**Denise Löwe** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und promoviert an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Historischen Bildungsforschung, insbesondere der Kultur- und Sozialgeschichte höherer Schulen im 19./20. Jahrhundert.
E-Mail: d.loewe@dipf.de

doi.org/10.35468/6052-04

*Sabine Reh*

# Die Einführung zentraler Prüfungen in der französischen Besatzungszone (1945–1949). Prüfungspraktiken und das Schreiben über Literatur[1]

> „Am 1. Oktober 1945 wurden die Schulen in der französischen Besatzungszone wieder eröffnet. Die Schüler kamen ohne Bücher, ohne Hefte, ohne Schreibmaterial, mit hungrigen Mägen. Die Fensterscheiben in den Klassenzimmern waren zerbrochen. Geheizt konnte nicht werden. Kleider gab es keine zu kaufen. Lehrpläne und Lehranweisungen fehlten“ (Ulshöfer 1991, S. 65).

Die Situation der deutschen Schulen nach dem 2. Weltkrieg, vor allem in der unmittelbaren Nachkriegszeit zwischen 1945 und 1949, war schwierig. Nicht nur waren viele Schulgebäude zerstört, litt die Bevölkerung unter Wohnungsnot und oft auch an Unterernährung, sondern es fehlten (politisch unbelastete) Lehrkräfte, es gab zunächst keine neuen Lehrpläne und lange keine neuen Lehrmittel (vgl. Furck 1998, S. 247f.). Aber auch die mentalen Befindlichkeiten in der Bevölkerung waren alles andere als einfach. ‚Befreit‘ und dennoch belastet, sah sie sich nach einem Krieg mit den Verbrechen des Nationalsozialismus konfrontiert und musste sich mit einer möglichen eigenen Schuld daran auseinandersetzen. Die Bemühungen der Alliierten bzw. der Besatzungsmächte, die – in unterschiedlicher Weise – durch ‚Reeducation‘ und ‚Reorientation‘ auf eine Demokratisierung der Schule und des Unterrichts in Deutschland zielten (vgl. Heinemann 1981), standen daher vor großen Herausforderungen einer notwendigen „Umbesinnung“.[2] Gerade dem Unterricht im Fach Deutsch wurde aufgrund seiner „gemütsbildenden Kraft“ eine besondere Rolle zugeschrieben, der „Verrohung und Verflachung durch die Erziehung und das Leben des letzten Jahrzehnts entgegen zu wirken und Innerlichkeit und Ehrfurcht“ zu stärken (Ickenstein 1992, S. 70f.). In Überein-

1 Es handelt sich bei diesem Aufsatz um die veränderte Fassung eines englischen Textes, der unter dem Titel „Writing about German literature. Examination and text forms in the French Occupation Zone, 1945–1949” zuerst erschienen ist, Reh 2022.

2 Von einer „erforderliche[n] Umbesinnung“ sprechen die „Lehrpläne für die höheren Schulen des Landes Groß-Hessen. Eine Handreichung für die Jahre des Übergangs“, die im November 1945 von der amerikanischen Militärregierung genehmigt wurden, vgl. Ickenstein 1992, S. 48; abgedruckt ist das gesamte Dokument im „Dokumentarischen Anhang“, Ickenstein 1992, S. 68–79, hier die Formulierung auf S. 68; die Entwicklungen des Literaturunterrichts in der amerikanischen und britischen Zone beschreibt auch Müller-Michaels 2010, S. 30.

doi.org/10.35468/6052-05

stimmung mit der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die nach 1945 an den Universitäten zu neuer Geltung kam (Horn 2003; Kersting 2008), wurde festgestellt, dass Bildung sich in Sprache vollziehe, dass Sprachunterricht die Mitte der Bildung ausmache und nicht etwa Fremdsprachen, sondern die Bildung des sprachlichen Sinnes in der Muttersprache im Mittelpunkt der „echten Bildungsbestrebungen“ stehe (Ulshöfer 1948/1949a, S. 7). Ein solches Bekenntnis zum Deutschunterricht könnte erstaunen, da dieser durchaus nicht ‚unschuldig‘ war. Vielmehr hatte er sich schon in der Weimarer Republik deutschkundlich ausgerichtet und im Nationalsozialismus als politisch ausgesprochen angepasst erwiesen (vgl. Frank 1976). Angeknüpft wurde dabei an überkommene Vorstellungen, etwa an derjenigen, dass im Medium der Muttersprache und der nationalen Literatur sich Bildung ganzheitlich als Aneignung des Geistes vollziehe. Gegen den Nationalsozialismus beschworen wurden nach 1945 insgesamt und in besonderer Weise im Deutschunterricht Traditionen, die unbelastet schienen, zurückgegriffen wurde auf den Humanismus, die Idee des Abendlandes und die deutsche Klassik.[3]
Hinsichtlich des Unterrichts in der Muttersprache und der entsprechenden Literatur vollzogen sich die Veränderungen nach 1945 im Rückgriff auf Schulstrukturen, Lehrpläne und didaktische Konzepte aus den 1920er und frühen 1930er Jahren. Das ist jedenfalls so den Lehrplänen und den programmatischen Äußerungen in den westlichen Besatzungszonen zu entnehmen (Furck 1998, S. 248f.). Auch Müller-Michaels konstatiert dieses für den Deutschunterricht, wo eine Erneuerung „weitgehend in Form einer Wiederanknüpfung an didaktische Konzepte der Weimarer Republik sowie im Rahmen einer inhaltlichen Orientierung an den Werken der deutschen ‚Klassiker‘“ erfolgt sei (Müller-Michaels 2010, S. 28).
Während Müller-Michaels die Bestimmungen für den Deutschunterricht und die Lehrpläne in der amerikanischen und der englischen Besatzungszone untersucht, erwähnt er allerdings den Unterricht in der französischen Besatzungszone nicht. Das kann sicherlich mit einer ausgesprochen komplizierten geographischen und administrativen Lage der französischen Besatzungszone erklärt werden, die dazu führte, dass hier auch die Schul- und Kulturpolitik uneinheitlich in verschiedenen Verwaltungseinheiten sich vollzog.[4] Gleichzeitig scheint der Verzicht auf die Betrachtung der Situation in dem späteren Land Baden-Württemberg doch auch

3 Vgl. insgesamt die kritische Darstellung, Zimmer 2007; zur besonderen Bedeutung etwa des Konzepts ‚Abendland‘ für den Deutschunterricht anhand des katholischen Schulpolitikers Josef Schnippenkötter in der Nord-Rheinprovinz vgl. Susteck 2010.

4 Schließlich war sie ab Juli 1945 aus verschiedenen Provinzen, nämlich Baden, Württemberg-Hohenzollern, aus Pfalz-Rheinhessen, Rheinland und Hessen-Nassau und Saar zusammengesetzt; 1946 wurden daraus die Länder Baden, Württemberg-Hohenzollern und Rheinland-Pfalz gebildet, während das Saarland ausgegliedert und zum Saarprotektorat wurde. 1949 wurden die Länder Baden, Rheinland-Pfalz und Württemberg-Hohenzollern Bestandteil der BRD, 1952 fusionierten Baden, Württemberg-Hohenzollern und das in der amerikanischen Besatzungszone liegende Württemberg-Baden zum neuen Land Baden-Württemberg, vgl. Thies/van Daak 1979.

doi.org/10.35468/6052-05

erstaunlich. Gerade hier entstanden nämlich mit der Besatzungsmacht Rahmenbedingungen, vor allem die Einführung eines Zentralabiturs, die in der Folgezeit gerade auch für die Entwicklung des Deutschunterrichts von Bedeutung bleiben sollten. Nicht zuletzt der zentrale deutsche Abituraufsatz und die Debatten um seine Gestaltung ließen ein Netzwerk deutschdidaktischer Akteure um Robert Ulshöfer (1910–2009)[5] und die von ihm mitbegründete Zeitschrift ‚Der Deutschunterricht' herum entstehen, in dem angeregt über die notorisch problematische Benotung des deutschen Aufsatzes und dessen Charakter diskutiert wurde.[6]
Die Einführung des Zentralabiturs in einer Region bzw. einem Land, in dem diese Form der Prüfungspraxis nicht üblich war, kann als eine interessante Konstellation betrachtet werden: Die in Frankeich etablierte Praxis, die Praxis der wettbewerblich organisierten zentralen Schulprüfungen, war dort mit einer bestimmten Art des Schreibens über Literatur verbunden (vgl. Chervel 1999; vgl. Decomps 1992). Indem eine zentrale schulische Abschlussprüfung in die Besatzungszone transferiert wurde, fanden hier zunächst in der Rezeption durch die administrative Ebene und dann in der Rezeption durch die Schulpraktiker Modifikationen und Anpassungen statt. In der historischen Bildungsforschung ist das besondere Erkenntnispotenzial der Untersuchung des Transfers bestimmter Ideen und Bildungspraktiken, solch transnationaler ‚Wanderungsprozesse' also, bekannt. Man hat es dabei nicht mit abgeschlossenen Phänomenen – etwa einer gleichbleibenden zentralen Prüfung – zu tun, vielmehr verändern sie sich, sie bleiben von den transnationalen und wechselseitigen Verflechtungen nicht unberührt – wie es in der Diktion einer Global History of Education heißt.[7] Die hier zu untersuchende Konstellation ist insbesondere im Kontext einer Geschichte des Deutschunterrichts als Unterricht über muttersprachliche Literatur und als Geschichte des Schreibens über Literatur in Prüfungsaufsätzen interessant.
In drei Schritten soll im Folgenden argumentiert werden. Ich werde zunächst anhand der historischen Forschungsliteratur die Schulpolitik in der französischen Besatzungszone skizzieren. Damit soll deutlich gemacht werden, in welchem Kontext von Ideen einer Umerziehung und der Schaffung einer demokratischen

5 Vgl. die Darstellung, die Ulshöfer selbst in seiner Autobiographie gibt, Ulshöfer 1991, S. 65–72); vgl. zu Ulshöfer ausführlich auch Kämper-van den Boogaart/Reh i. d. B.

6 Sie wurde von Robert Ulshöfer gegründet und erschien mit einem ersten Jahrgang 1948/1949 erstmals im Ernst Klett Verlag in Stuttgart. Sie kann in gewisser Weise als Nachfolge der Zeitschrift ‚Deutschkunde' gesehen werden, die im Leipziger Teubner-Verlag erschienen war; der Redakteur dieser Zeitschrift war Dr. Gieselbusch gewesen, nach dem 2. Weltkrieg im Klett-Verlag beschäftigt: „Dr. Gieselbusch war bis zum Zusammenbruch Mitarbeiter im Teubner-Verlag und dort Redakteur der Zeitschrift ‚Deutschkunde'. „Ich kam wie gerufen [mit dem Vorschlag der Gründung einer neuen Schriftenreihe]. Seine Absicht war es, die Zeitschrift ‚Deutschkunde' in neuer Form fortzusetzen", Ulshöfer 1991, S. 77; vgl. insgesamt Ulshöfer 1991, S. 72–87; vgl. auch unten Kapitel II in diesem Beitrag.

7 Vgl. zum Konzept einer „entangled History" of Education etwa Sobe 2013; vgl. jüngst Fuchs/Roldán Vera 2019; vgl. im Kontext des Themas dieser Studie beispielhaft die Beschreibung der Rezeption ‚fremder' Prüfungspraktiken Matasci 2010.

Schule die beabsichtigte Reform der Gymnasialbildung steht. Sie wurde schließlich 1947 mit einer veränderten Abiturprüfung auch in die Wege geleitet. Wie diese Veränderungen unter Bezugnahme auf die französische, zentrale Prüfungspraxis und deren historische Wurzeln verstanden werden können und welche Modifikationen zu erkennen sind, die bis heute Bestand in Baden-Württemberg haben (ein Land, das 1952 entstand), ist ebenfalls noch Gegenstand des ersten Kapitels (1). In einem zweiten Abschnitt werden Reaktionen auf die Einführung dieser Art der Abiturprüfung dargestellt, insbesondere Reaktionen seitens der Deutschlehrer*innen in verschiedenen Zeitschriften, vor allem in ‚Der Deutschunterricht' (vgl. Thies/van Daak 1979) und ‚Schola'[8]. Hier ist nicht nur zu erkennen, welche Auswirkungen auf den Unterricht der Prüfung zugeschrieben und von ihr erwartet, sondern auch wie die französischen Praktiken des Schreibens über Literatur im Verhältnis zu den deutschen Schreibpraktiken eingeschätzt wurden (2). In einem dritten Kapitel wird gezeigt, wie sich in den folgenden Jahren der französische Gedanke des ‚Concours', des Wettkampfes, ausbreitet. In den Aktenbeständen Württemberg-Hohenzollerns im Staatsarchiv in Sigmaringen befinden sich einige Aufsätze von 18- und 19-jährigen Schüler*innen, die 1949 im Rahmen eines ausgerufenen Wettbewerbs im Goethejahr geschrieben wurden. An ihnen und den Beurteilungen durch die Lehrkräfte kann gezeigt werden, wie trotz einer oberflächlichen Angleichung in der Praxis des Prüfens gerade keine einfache Übernahme der Art und Formorientiertheit des französischen Schreibens über Literatur stattgefunden hat (3).

## 1 Schulpolitik in der französischen Besatzungszone: Die Einführung der zentralen Abiturprüfung

Die Erforschung der französischen Besatzungszeit und -zone ist zunächst von vielen Zeitzeugenklischees geradezu tabuisiert gewesen, zumindest aber stark behindert worden (vgl. Wolfrum 2003). Dazu zählt das Klischee der „düsteren Franzosenzeit" (ebd., S. 62) oder der Besatzungszone als „Ausbeutungskolonie" (zit. nach Wolfrum 2003, S. 62). Vor allem nach Öffnung der französischen Archive, etwa in Colmar 1986 (vgl. Wolfrum 1989; Hudemann 1989), mussten solche Einschätzungen allerdings modifiziert werden. Insgesamt wurde stärker eine Ambivalenz in der Besatzungspolitik der Franzosen konstatiert. Die Vermittlung eines Gefühls der „responsabilité individuelle" (Hudemann 1987, S. 23) und die

8 Die Zeitschrift ‚Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung' erschien in der französischen Besatzungszone (Offenburg und Mainz), zuerst im September 1946. Ihr Anliegen war es, Organ der gegenseitigen Aussprache, der fruchtbaren Diskussion der Lehrkräfte zu sein, überkonfessionell, überparteilich und im ‚echten Ringen' um die Probleme, die von allen Seiten beleuchtet werden sollten; es sollte in ihr auch darum gehen, eine wahre demokratische Gesinnung zu schaffen.

doi.org/10.35468/6052-05

Leitlinie einer „Deprussianisation" (ebd., S. 30) konnten nun als problematische, widersprüchliche Konzepte gesehen werden, die aber dennoch auch als solche einer Demokratisierung geplant waren: „Die Zerstörung Preußens und dessen, was man für Preußentum hielt, erschien als ein wesentlicher Ansatzpunkt für die Umerziehung des deutschen Volkes und zugleich für die Orientierung der westlichen Territorien auf Frankreich hin" (ebd., S. 21). Es handelte sich um eine Demokratisierung, die nach französischem Vorbild erfolgen sollte (ebd., S. 24). Ein großer Teil der Besatzungspolitiker*innen ging von einer Überlegenheit der ‚civilisation française' aus und erkannte zunächst nicht die besonderen Bedingungen in Deutschland, z. B. die andere und große Bedeutung der Kirchen. In seiner Dissertation „Schulpolitik in Württemberg-Hohenzollern 1945–1952" stellt Rolf Winkeler vor allem die Auseinandersetzungen zwischen der Besatzungsmacht, den beiden Kirchen, den neu gegründeten bzw. wieder zugelassenen Parteien und den Lehrerverbänden um die christliche Volksschule als Bekenntnisschule oder christliche Gemeinschaftsschule und eine konfessionell orientierte Volksschullehrerausbildung in den Mittelpunkt (Winkeler 1971). Gegenüber dieser Einschätzung aus dem Jahre 1971 fasst Hörner 1996 die Schwerpunkte der Bildungspolitik in der französischen Besatzungszone deutlich weiter. Seiner Auffassung zufolge spielten auch der Streit um die Struktur der höheren Schule und um die Leistungsbewertung, d. h. die Einführung einer neuen Prüfungsordnung für das Abitur, eine zentrale Rolle (Hörner 1996). Gerade in der Schulpolitik kam es daher zu Auseinandersetzungen mit den Deutschen (vgl. Ruge-Schatz 1983, S. 110).
Die Besatzungsmacht hatte den Versuch unternommen, die Typen des höheren Schulwesens zu vereinheitlichen, eine vollständige Angleichung von Jungen- und Mädchenbildung vorzunehmen, die Gymnasialzeit zu verkürzen, Französisch als erste Fremdsprache einzuführen (Cuer 1987) und das Gewicht der alten Sprachen zu verringern (O. V. 1947b). Ein Teil der Reformen war mit der Möglichkeit freier Fächerwahlen je nach Veranlagung der Schüler*innen begründet worden, die zu einem späteren Zeitpunkt als in Deutschland üblich erfolgen könne. Die Entscheidung für den Beginn mit einer lebenden Sprache – Französisch – schien den französischen Schulpolitiker*innen auf Grund der kindlichen Entwicklung günstiger. Es seien weniger Abstraktion als vielmehr bildhafte Vorstellungen gefragt; die schöpferische Gestaltung im Umgang mit der lebenden Sprache wurde gegenüber einer eher passiven und reflektierenden Rolle der Schüler*innen im Verhältnis zur toten Sprache ins Feld geführt. Es ginge darum, „‘Fülle und Tiefe des klassischen Altertums', soweit diese sich in seiner Literatur spiegelt, in sich aufzunehmen", nicht um formalistische Kunstübungen in den alten Sprachen (ebd., S. 22). Einer der zentralen französischen Bildungspolitiker in der Besatzungszone, der Germanist Raymond Schmittlein (1904–1974), General und Directeur de l'Education publique der französischen Militärregierung, warf den deutschen höheren Schulen vor, eher totes Wissen zu vermitteln:

doi.org/10.35468/6052-05

> „Wenn sich die höhere Schule ohne jegliche praktische Zielsetzung allein der humanistischen Bildung widmet, dann muß sie auf den enzyklopädischen Geist verzichten. Das verworrene Vermitteln halbverdauter Wissenslast, so wie es heutzutage in Deutschland an den höheren Schulen praktiziert wird, verhindert die Ausbildung des Erkenntnisvermögens […]" (zit. nach Ruge-Schatz 1984, S. 137).

In einem Kommentar hieß es: „Das schematische und oberflächliche Nebeneinander von Kenntnissen verhindert jede wahre Verstandesbildung" (O.V. 1947b, S. 22)[9]. Mit dem „aufklärerischen Pathos der französischen Revolution" (Hörner 1996, S. 170) verfolgte man eine Demokratisierung des Bildungswesens; man glaubte, dies mit einer von der Kirche nicht beeinflussten Schule, in der französischen Traditionen einer école laïque, zu erreichen. Mit den Veränderungen im Bereich des höheren Schulwesens und der Prüfungsordnungen dachte man den Zugang zu Positionen ausschließlich aufgrund von Leistungen zu eröffnen, nicht aufgrund von religiöser und sozialer Herkunft. Das war ein klares Bekenntnis zu einem meritokratischen Elitenmodell:

> „Nach welchen Gesichtspunkten soll die Auslese vor sich gehen? Charakter, Gesinnung, irgendwelche Parteizugehörigkeit? Zwölf Jahre Nationalsozialismus haben zur Genüge gezeigt, wohin solche Maßstäbe führen. Beurteilung der Leistung ist der einzig objektive und faire Maßstab. Es dreht sich darum, die objektivste und anständigste Methode zu finden, das Leistungsprinzip durchzuführen" (O.V. 1947c, S. 428).

Die Abiturprüfungsordnung war einschneidend verändert worden in Richtung der französischen Prüfungspraxis, die charakterisiert ist durch ein starkes, auf jesuitische Traditionen zurück gehendes Element (vgl. Berdelmann/Reh/Scholz 2018, S. 140–145), nämlich ihren Wettbewerbscharakter.[10] Schon das 1808 eingeführte bzw. 1809 erstmals durchgeführte Baccalauréat war institutionell anders verankert als das Abitur, nämlich zunächst an den Fakultäten der Universitäten. Alle Kandidaten erhielten die gleichen Aufgaben und Beurteilungen erfolgten nicht nur in einem anderen Notensystem, sondern vor allem anonym durch von den ‚academies', den Bildungsverwaltungseinheiten, bestellten Korrektoren. Die Prüfer kannten also die Prüflinge nicht. Ergebnisse der als eine Art Wettbewerb, als ‚Concours', durchgeführten Prüfungen wurden in Rangfolgen der Prüflinge nach Qualität ihres Ergebnisses bekannt gegeben. Damit waren diese Prüfungen sehr viel stärker wettbewerblich-vergleichend angelegt als in den deutschen Ländern.[11] 1947 wurde erstmals in der französischen Besatzungszone ein zentrales und anonymisiertes Abiturprüfungsverfahren durchgeführt (vgl. OV 1947c).

---

9 Ausdrücklich wurde hier von einer „Bildungsschule" gesprochen, O.V. 1947b, S. 24.

10 Vgl. die Beschreibung, die in der Zeitschrift ‚Schola' für die deutschen Lehrkräfte in der französischen Besatzungszone gegeben wurde, bei Hepp 1947, S. 127f.

11 Vgl. eine frühe, auch international vergleichende Theorie der Prüfungen Münch 1932, zur Geschichte des Baccalauréat die Beiträge in Marchand 2010.

Gleichzeitig damit führte die Direction de l'Education publique einen allgemeinen Schülerwettbewerb durch, den „Concours général". Im Einleitungstext der Ausschreibung ist vom „freien Wettbewerb" und der „hohen Bewertung individueller Leistung" die Rede (vgl. OV 1947a). In einem Bericht über den ‚Concours' wird darauf verwiesen, dass die deutschen Schüler*innen gerade diesen Wettbewerbscharakter als merkwürdig empfanden. Sie seien bisher ausschließlich sportliche Wettbewerbe gewöhnt (OV 1948). Auch in der Folgezeit wurden viele Schülerwettbewerbe, von der Kultusverwaltung unterstützt, durchgeführt – ganz unabhängig vom Abitur. Schon 1949 hatte der ‚Börsenverein der Buchhändler' in der französisch besetzten Zone ein Preisausschreiben zur Ermittlung des besten Aufsatzes über das Thema „Mein liebstes Buch" veranstaltet.[12] Im gesamten Gebiet der 1949 gegründeten Bundesrepublik Deutschland fanden in der Folge weitere Wettbewerbe statt; die Teilnahme daran wurde in Baden-Württemberg von der Kultusverwaltung gefördert, wie die Akten belegen. Etwa machte 1954 im Zusammenhang mit der Photokina in Köln das ‚Bundesgremium für Photographie an den Schulen' eine Wettbewerbsausschreibung.[13] Ein internationaler Zeichenwettbewerb wurde 1951 von der ‚Société des Amis de l'art' durchgeführt, ein Kinder-Kunstwettbewerb zur Bedeutung des Marshallplans, ein ‚Wettbewerb der Jugend', in den Berufsschüler*innen einbezogen wurden und andere mehr.[14] Im hier interessierenden Zusammenhang ist der „Scheffel-Schulpreis" hervorzuheben; er wurde ausgelobt vom Volksbund für Dichtung (Scheffel-Bund). Durch die Direktor*innen der Gymnasien wurde er nach Anhörung der zuständigen Deutschlehrkräfte an diejenigen Abiturient*innen vergeben, die jeweils an einer Schule die besten Jahrgangsleistungen in Deutsch erbracht hatten. Es sei von jeder Schule ein „Preisträger" zu nennen, „auch dann, wenn diese Leistungen nicht außergewöhnlich sind"[15].

Das zentrale Abitur war schließlich als eine der wenigen Reformen aus der Besatzungszeit in dem seit 1952 zusammen gelegten neuen Bundesland Baden-Württemberg bestehen geblieben – vielleicht auch weil es deutschen Gepflogenheiten angepasst worden war (vgl. Vaillant 1984, S. 208). Es wurde einerseits von Beginn an durchaus auch von deutschen Lehrkräften als positiv bewertet (Löwenhaupt 1947, S. 759f.), weil es Voraussetzungen „sozialer Gerechtigkeit" erfülle und „demokratischer Tradition" entspreche (Härtig 1948, S. 53f.). Es hieß, es gebe allen Kandidat*innen eine möglichst gleiche Chance, indem gemeinsame Prüfungsaufgaben und anonyme Bedingungen bei der Korrektur durchgesetzt wurden. Erkennen kann man hier aber auch, wie andererseits eine aus Frankreich eingeführte Praktik an deutsche Bedingungen und Traditionen angepasst wurde. So schätzte schon Georges

12 Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 80 T 1–2 Akte 360.
13 Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 82 T 1 Akte 149.
14 Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 80 T 1–2 Akte 360.
15 So heißt es in der Verfügung des Regierungspräsidenten bzw. des Oberschulamtes, Staatsarchiv Sigmaringen, Ho 339 A Akte Nr. 407.

doi.org/10.35468/6052-05

Bidault (1899–1983) 1947 ein: „Toute réforme de structure qui ne tiendrait pas suffisamment compte de certaines traditions allemandes serait, en effet, vouée à l'échec" (Bidault zit. nach Vaillant 1984, S. 211). Das wird im nächsten Abschnitt deutlich.

## 2 Deutsche Reaktionen: Reflexionen zum Schreiben über Literatur

In welcher Weise Traditionen des deutschen Aufsatzes und des Schreibens über Literatur bzw. der Aufsatzprüfung in die Umsetzung der von Seiten der französischen Besatzungsmacht eingeführten zentralen Abiturprüfung wirksam wurden, soll im Folgenden untersucht werden. Nachvollzogen werden soll das in der Diskussion um den deutschen Abituraufsatz und seine Bewertung, wie sie in verschiedenen Zeitschriften geführt wurden, vor allem in ‚Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung', erschienen in der französischen Besatzungszone, und in der von Robert Ulshöfer herausgegebenen Zeitschrift ‚Der Deutschunterricht'. Ulshöfer war tätig in Württemberg-Hohenzollern als Seminarleiter in der Lehrerausbildung an einem Tübinger Gymnasium und kann als bedeutender Protagonist der ‚Schulgermanistik' der 1950er und 1960er Jahre gelten (vgl. Hegele 1996, S. 108; Gass-Bolm 2005, S. 101–103). Er stellte immer wieder heraus, dass aus seiner Sicht das Beurteilungssystem durch ausschließlich anonyme Bewerter*innen, das in Frankreich selbst praktiziert wurde und das die Franzosen vorgeschlagen hatten, zu modifizieren sei. Durchgesetzt habe er in Württemberg-Hohenzollern schließlich, dass die den Unterricht erteilende Lehrkraft jeweils einbezogen wurde, um grobe Fehlurteile gegenüber Schüler*innen zu vermeiden. Kritik an einer, subjektive und einheitliche Kriterien vermissenden, Aufsatzbewertung gab es spätestens seit der Weimarer Republik, empirische Untersuchung zu dieser Problematik ebenfalls (vgl. z. B. Bobertag 1934). Aber während Ulshöfer auf der einen Seite die französische Praxis als eine Möglichkeit sah, das Urteil gerechter zu machen, verbindliche Maßstäbe und Richtlinien aufzustellen und deren Unterrichtung durchzusetzen, zeigte sich auch bei ihm auf der anderen Seite ein wiederkehrendes Argumentationsmuster unter Deutschlehrkräften: Beharrt wurde darauf, dass eine holistische Betrachtungsweise der zu Prüfenden wichtig sei, zu der nur diejenigen Pädagog*innen in der Lage sein würden, die die Schülerin oder den Schüler kennen. Es müsse ein Gesamtbild der Leistungen gewonnen werden:

> „Nicht nur die Erst- und Zweit-, sondern vor allem die Schlußkorrektoren (der Schlußkorrektor) müssen psychologisches Verständnis für Schülerindividualitäten, einen sicheren Blick für Echtheit, Lauterkeit und Tiefe – sie müssen einen ausgewogenen Wertmaßstab besitzen, damit möglichst keine Fehlurteile gefällt werden. Die Gefahr dazu ist außerordentlich groß. Es gibt nun einmal Aufsätze, deren Wert ein fremder Lehrer, der einige Dutzend oder gar hundert Aufsätze zu bewerten hat, verkennen kann" (Ulshöfer 1948/1949a, S. 23).

doi.org/10.35468/6052-05

Ähnlich wurde etwa von Lehrkräften, die erst eine kurze Zeit in einer Abiturklasse unterrichteten, gegenüber der Schulverwaltung argumentiert, dass aus dieser Situation ein Problem in der Aufsatzbeurteilung entstehen könne, weil sie sich eben von den Schüler*innen noch kein Bild hätten machen können.[16]
Insgesamt bewertete Robert Ulshöfer die Veränderung der Abiturprüfung in der französischen Besatzungszone allerdings noch unter einem anderen Aspekt als ausgesprochen positiv. Und dieser Aspekt betraf die Praxis des Umgangs mit Literatur im Deutschunterricht. Die Veränderung der Abiturprüfungsordnung könne insgesamt – so vermutete Ulshöfer – jedenfalls positive praktische Auswirkungen auf den Literaturunterricht haben (Ulshöfer 1947). Der nämlich gewinne durch die neue Reifeprüfungsordnung an Bedeutung. Jeder Prüfling müsse nun in der mündlichen Prüfung über seine Kenntnis und sein Verständnis für die deutsche Dichtung und Sprache Rechenschaft ablegen. Dabei sei zwar die Gefahr nicht zu übersehen, dass der Literaturunterricht zum Lernfach verkomme, statt Schüler*innen dazu anzuregen, mehr zu lesen und über das Gelesene nachzudenken. Insgesamt aber sah Ulshöfer eher Anzeichen positiver Auswirkungen. Da der Schüler früher, auch dann wenn er über ein Dichterwort schreiben sollte, nur einen „Besinnungsaufsatz allgemeiner Art" (Ulshöfer 1947, S. 48) verfassen musste, war seine Kenntnis über die deutsche Literatur und Sprache sehr gering – das habe sich in den mündlichen Abiturprüfungen im Sommer 1947 gezeigt. Unter den neuen Bedingungen der neuen Prüfungspraxis nun könne man sich als Deutschlehrer, der an den Bildungswert der Literatur glaube, nur freuen. Der Blick des Schülers würde sich auf das Wesentliche richten, auf die Frage des Wertes der Literatur. Der nun wiederum sei immer auch und zugleich eine Frage des Stils; sie könne damit in den Mittelpunkt rücken. Die Schüler würden zu einem nicht-oberflächlichen Lesen erzogen und der Lehrer müsste sich wieder mehr mit Fragen der sprachlichen Form befassen. Und an dieser Stelle nun machte Ulshöfer einen Vergleich mit ‚den' Franzosen:

> „Der Lehrer müsste sich wieder mehr mit Fragen des Stils und der dichterischen Form, der sprachlichen Gestaltung beschäftigen. Daran mangelt es bei uns Deutschen – wie es scheint – besonders, und nicht erst seit einigen Jahren. In den französischen Schulen wird, soviel man sieht, auf diese Stilfrage ein weit größerer Nachdruck gelegt als bei uns. Man rühmt dem Franzosen nach, daß er ein Meister der Form, der sprachlichen wie der Umgangsform, sei. Wohl bringt er dazu eine größere Anlage mit als der Deutsche. Doch diese Anlage wird planmäßig in der Schule entwickelt. Und sollten wir nicht versuchen, des Deutschen Suchen nach Tiefe zu veredeln durch ein Streben zur Form?" (Ulshöfer 1947, S. 50)

In dieser Situation wurden alte und bekannte Kämpfe um den Aufsatz, frei oder in irgendeiner Weise formgebunden, neu geführt – dokumentiert ist auch das in den beiden angeführten Zeitschriften. In der Zeitschrift ‚Der Deutschunter-

16 Vgl. die Schilderung eines entsprechenden Falles bei Reh 2017.

doi.org/10.35468/6052-05

richt' erschienen gleich zu Beginn eine Menge Artikel zur Frage des deutschen Aufsatzes und seiner Bewertung, so etwa waren schon die Hefte 5 und Heft 6 des ersten Jahrgangs (1948/1949) der „Aufsatzerziehung" gewidmet. In Heft 5 wurden ausschließlich – und anders als in den anderen Heften – nur zwei sehr umfangreiche Artikel veröffentlicht, einer von Robert Ulshöfer zu der Frage, was der Aufsatzunterricht zur Neubesinnung über die Aufgaben der höheren Schule beitragen könne (Ulshöfer 1948/1949a), und einer des auch schon in der Zeit des NS aktiven Autors, nach dem 2. Weltkrieg Studienrat in Schorndorf, Fritz Rahn zum Besinnungsaufsatz (Rahn 1948/1949). Ulshöfer schrieb ausdrücklich über die Schwierigkeiten einer einheitlichen Bewertung von Aufsätzen, die bekannt und auch nicht restlos zu beheben seien, in einer Fußnote:

> „Sie [die Schwierigkeiten] haben sich dem Verfasser erneut aufgedrängt bei der Überprüfung von etwa 1500 Reifeprüfungsaufsätzen des Landes Württemberg-Hohenzollern in der Zeit von Frühjahr 1946 bis Frühjahr 1948" (Ulshöfer 1948/1949a, S. 18).

Er verteidigte das von ihm vorgeschlagene Verfahren mit dem Klassenlehrer als Erstkorrektor und einem Zweitkorrektor, dem der Schüler bzw. die Schülerin fremd waren, und deren Urteile dann ein Drittkorrektor zusammenführte (Ulshöfer 1948/1949a, S. 22f.). In diesem Heft sind zudem auch „Landeseinheitlich gestellte Reifeprüfungsthemen deutscher Länder" abgedruckt, darunter die aus den einzelnen Ländern der französischen Besatzungszone zwischen 1946 und 1948; diese bezogen sich dann, wenn sie direkt auf Literatur Bezug nahmen, praktisch ausschließlich auf bestimmte Werke Goethes (Hermann und Dorothea, Iphigenie, Faust, Wilhelm Meister – unklar, ob auf die ‚Lehrjahre' oder die ‚Wanderjahre') und auf Schillers Wallenstein. Anlass zu einem Text wurden bestimmte Zitate verschiedener Schriftsteller, zumeist von Goethe, aber einmal auch von Novalis, eines von d'Annunzio, eines von Anatole France; in einigen wenigen Fällen war den Schüler*innen freigestellt, welche Literatur sie als Beispiel zur Behandlung eines bestimmten Themas heranzögen.[17] Ulshöfer berichtete im folgenden Heft über ein Experiment in der württembergischen Akademie für Erziehung und Unterricht in Calw, wo Deutschlehrer*innen der Oberstufe zwei Reifeprüfungsarbeiten zur Beurteilung vorgelegt wurden, die sie ausgesprochen unterschiedlich bewerteten. Ulshöfer rief anschließend die Leser und Leserinnen der Zeitschrift dazu auf, für einen abgedruckten Reifeprüfungsaufsatz aus Württemberg-Hohenzollern eine Musterkorrektur einzusenden (Ulshöfer 1948/1949b). Schon im ersten Doppeljahrgang der Zeitschrift widmete Ulshöfer sich dann den eingesandten Musterkorrekturen (Ulshöfer 1948/1949c).
In der Zeitschrift kamen aber auch französische Lehrkräfte, die in Deutschland unterrichteten, mit ihren Erfahrungen zu Wort. Es wurden ausdrücklich die Un-

17 O.V. 1948/49, S. 101f., vgl. insbesondere S. 101–103 die Aufsatzthemen aus Nordbaden, Südbaden, Rheinland-Pfalz, Württemberg-Hohenzollern.

terschiede zwischen dem deutschen und dem französischen Prüfungsaufsatz, d. h. dem französischen über französische Literatur im ersten Teil des Baccalauréat, und zwischen dem französischen und dem deutschen Literaturunterricht thematisiert:

> „Wenn auch die Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache wohl allgemein anerkannt wird, so unterscheiden sich doch die Wege, die bei gleicher Zielsetzung hie und da beschritten werden, oft wesentlich voneinander. Das zeigt sich deutlich in der Art der Durchführung der Reifeprüfung in Deutschland und in Frankreich, und besonders im Aufsatz".[18]

Ausgangspunkt der Erläuterungen der Unterschiede durch den Autor war eine Aufzählung der – aus seiner Sicht – typischen französischen Aufgabenstellungen zur Literatur, die er verglich mit den oben angeführten aus der französischen Besatzungszone:

> „Auf deutscher Seite treten die bekannten Besinnungsaufsätze auf, die den Schüler zwingen, den ganzen Stoff zu seiner Arbeit aus der Tiefe seiner Gefühls- und Gedankenwelt zu schöpfen, und das in den meisten Fällen sehr allgemein formulierte Thema macht ihm die Arbeit nicht leicht. Was bei solchen Aufsätzen verlangt wird, ist dies: er soll erweisen, daß der Abiturient nach neun Jahren Besuch der höheren Schule in der Lage ist, in einem fehlerfreien Deutsch und in einem einigermaßen gewandten Stil einige wesentliche Gedanken über ein beliebiges, dem täglichen Leben nahestehendes Thema gegliedert darzustellen. Auf der französischen Seite dagegen sind alle Themen ausgesprochen literarisch. Sie setzen bei den Abiturienten nicht nur allgemeine Kenntnisse über die großen literarischen Strömungen voraus, sondern auch Vertrautheit mit den bedeutenden Dichtern, mit ihrem Leben und ihren Werken, und zwar vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart" (Latou 1948/1949, S. 100).

Auffällig ist, dass die angeführten französischen Aufgabenstellungen in allen Fällen entweder eine direkte, oft präzise Frage formulierten oder aber Anweisungen gaben, was zu tun sei, also das verwendeten, was heute ‚Operatoren' genannt wird, etwa: Erläutern Sie …, erörtern Sie …, versuchen Sie die Gesichtspunkte zu präzisieren und Ähnliches. Das geschah in den gleichzeitig verfassten deutschen Aufgabenstellungen sehr viel weniger häufig, teilweise wurde keine Frage ausdrücklich formuliert, vielmehr schienen die Schüler und Schülerinnen auch so zu verstehen, was zu tun sei.[19] Die französischen Aufgabenstellungen – variantenreicher in Be-

18 Latou 1948/49, S. 98. Dieser französische Autor schrieb in der Zeitschrift ‚Schola' ebenfalls einen Aufsatz, in dem er einerseits betonte, dass es auch innerhalb Deutschlands viele Unterschiede in den Schulen und im Unterricht gebe, dennoch aber ein paar Dinge generell zu beobachten seien: „In Deutschland hat der Schüler im Gegensatz hierzu nur ziemlich unbestimmte Vorstellungen von der deutschen Literatur, die er am häufigsten persönlicher Lektüre verdankt oder der Anregung, die ein gewissenhafter Lehrer im Laufe der Erklärung eines Schillerschen Textes oder eines Eichendorffschen Gedichtes gegeben hat. […] Die Literaturgeschichte ist nicht wie in Frankreich eins mit der nationalen Geschichte. Und schließlich hat die Literatur in Deutschland nicht den Platz inne, der ihr in Frankreich einmütig zuerkannt wird", Latou 1947, S. 116f.

19 Im Kontext einer Untersuchung von Abituraufsätzen aus der Weimarer Republik zeigte sich, dass Schüler*innen auf eine relativ offene Aufgabenstellung ähnlich bzw. teilweise mit gleichen Bezügen

doi.org/10.35468/6052-05

zug auf unterschiedliche Autoren – thematisierten teilweise explizit die französische literarische Kultur und machten sie als solche zum Gegenstand der Aufsätze. Hintergrund dieser Verschiedenheiten waren – folgt man nun wiederum Latou – ein Unterricht in Frankreich, der stark der französischen Literaturgeschichte gewidmet war. Ausdrücklich ging Latou auf einen möglichen Vorwurf von deutscher Seite ein; er gestand zu, dass das Auswendiglernen im französischen Unterricht eine größere Rolle spiele als in Deutschland; dabei handle es sich allerdings, so Latou, nicht um eine „Gedächtnisübung", sondern um eine „Geistesübung":

> „Der französische Unterricht soll ein Zwiegespräch mit den großen französischen Dichtern sein, die unsere Meister bleiben. Die Literatur soll uns lehren, den Menschen zu entdecken. […] es ist Aufgabe des Lehrers, den Schülern zu helfen, ihre Urteilskraft zu entwickeln, um aus den wesentlichen Zügen der verschiedenen historischen Typen das Menschenbild zusammenzusetzen, nach dem der Mensch des XX. Jahrhunderts strebt" (Latou 1948/1949, S. 101).

Im zweiten Jahrgang der Zeitschrift ‚Der Deutschunterricht' war das erste Doppelheft ebenfalls wieder der Aufsatzerziehung gewidmet. Walter Haußmann aus Tübingen berichtete darin über die Erfahrungen in Württemberg-Hohenzollern in den Jahren 1948/1949 (Haußmann 1950). Er sah eine besondere Problematik in der Beurteilung von Aufsätzen, die über fiktionale Literatur verfasst wurden, weil hier – und das anders als in Frankreich – die Gesinnung des Lehrers und das Gedächtnis des Schülers beurteilt würden:

> „Der literarische Aufsatz scheint mir als Aufgabe in der Reifeprüfung aus dem einfachen Grund fehl am Platz, weil es uns Deutschlehrern selbst und noch viel mehr unseren Schülern an einer Übereinkunft über jene Kategorien literarischer Urteilsbildung fehlt, die in Frankreich fester Besitz der Gebildeten geworden sind" (ebd., S. 114).

Die Zeitschrift ‚Schola' dokumentiert unterschiedliche Sichtweisen auf das Problem des deutschen Aufsatzes. Festgehalten wurde in einem frühen Aufsatz aus dem Jahr 1947 zunächst, dass es schlecht um die Fähigkeit des Aufsatzschreibens stehe; die gegenwärtigen Schüler und Schülerinnen seien weder ausdruckssicher noch schreibgewandt (Bentmann 1948, S. 179). Der Aufsatz über Literatur – so referierte etwa Bentmann die gängige Position zur Aufsatzerziehung – werde „eindeutig abgelehnt" (ebd., S. 188), obwohl er immer noch in den Schulen praktiziert würde (vgl. Ludwig 1988). Die Argumente gegen diesen waren die schon länger bekannten; es werde mit diesem die „Freude am Dichtwerk verleidet" (Bentmann 1948, S. 188). Der Schüler würde nur wiederholen, was der Lehrer gesagt habe und schreibe nicht aus innerem Antrieb. Er habe keine „innere Beziehung" zu dem literarischen Thema, das „außerhalb seiner eigenen Erlebnis- und Gedanken-

reagierten. Man kann vermuten, dass im Laufe des Unterrichts den Schüler*innen vermittelt wurde, welche Erwartung auch mit offenen Aufgabenstellungen verbunden sind, vgl. Zach/Reh 2018.

doi.org/10.35468/6052-05

welt“ liege (ebd.). Ein anderer Autor, O. Hartleb, plädierte ebenfalls für einen ausschließlich sachorientierten Aufsatz und entsprechende Stilübungen. Ausgehend wiederum vom Problem des ungeklärten Beurteilungsmaßstabes, schrieb Hartleb, dass geklärt sein müsse, ob eine gute Note im Aufsatz einem klaren Denken oder einer gewissen schriftstellerischen Gewandtheit gelte. Er favorisierte den „Zweckstil“ gegenüber einem „Schmuckstil“ und forderte dementsprechend:

> „Berichte, Abhandlungen über Dinge, zu denen der Schüler wirklich etwas zu sagen hat. Literatur mit äußerster Vorsicht. Wiedergabe eines in der Klasse vorgelesenen Aufsatzes. Höchstleistung etwa: Die Aufsätze zweier Forscher über dasselbe Thema zu vergleichen, Gemeinsames und Unterschiede klar herauszubringen“ (Hartleb 1948, S. 113).

Versuche, Subjektivität in der Oberstufe zu berücksichtigen, ihr mit innerem Verständnis zu begegnen, um die Lust am Schreiben seitens der Schüler zu erhalten, seien kontraindiziert:

> „Er [der Lehrer] soll alles tun, wie es später hieß, um die Lust am Schreiben, die so viele in diesen Jahren für immer verlieren, zu erhalten. Diese Bemerkungen zeigten aber nicht den Weg zu einer Leistung. Und wenn die Bestimmung begrüßenswert war, daß eigene Auffassung und selbständiges Urteil als Vorzüge zu werten seien, so scheint es zum mindestens sehr gewagt, daß persönliche Ausdrucksweise denselben Vorzug genießen soll“ (ebd., S. 115).

„Denn die Nachahmung eines künstlerischen Stils erzeugt nur Epigonentum“, hieß es hier schließlich (ebd., S. 114). Der Programmatik der Zeitschrift entsprechend – kontroverse Auffassungen darzubieten – kam in einem weiteren Aufsatz eine andere Position zu Wort. Ein Autor aus Baden befürchtete, dass eine neue Gesinnungsheuchelei Einzug halte, Formeln und Gedankenverbindungen stünden dafür – z. B. die gedankenlos nachgeplapperte Formel der Humanität. Der unselbständig erzogene Schüler orientiere sich nun nicht mehr an der Staatspropaganda, sondern an der Autorität des Lehrers. Dieser Autor, O. Vitali, kam zu dem Urteil – und das nun steht den oben angeführten Positionen sowohl Bentmanns wie auch Hartlebs diametral entgegen: „Der Aufsatz ist der beste, welcher bei der Behandlung eines Kunstwerkes am deutlichsten Spuren eigenen Erlebens trägt, welcher ein gedankliches Thema persönlich durchführt und den Mut zu selbständigem Denken zeigt“ (Vitali 1947, S. 228).

In der französischen Besatzungszone waren Reflexionen über den deutschen Aufsatz- und Literaturunterricht in den Kontext der durch die Besatzungsmacht veranlassten Einführung zentraler Prüfungen gestellt. Vor diesem Hintergrund konnten der französische Literaturunterricht und der französische Prüfungsaufsatz, in denen stärker auf die Aneignung einer nationalen Interpretationstradition und weniger auf eine persönliche Beziehung zum literarischen Kanon gesetzt wurde, zur Folie interessanter Vergleiche werden. Sie zeigen, wie unterschiedlich die Auseinandersetzung mit kultureller Überlieferung geprägt war und wie sowohl

die einen wie die anderen Umgangsweisen mit Literatur und entsprechende Prüfungspraktiken als selbständigkeits- und demokratieorientiert begründet wurden. Im Folgenden wird gefragt, ob sich mit unterschiedlichen Praktiken des Aufsatzschreibens deutsche Beurteilungsgepflogenheiten änderten.

## 3 ‚Concours' in Württemberg 1949: Schülerarbeiten über Goethe

Ob tatsächlich die Veränderung im Literatur- und Aufsatzunterricht, die Ulshöfer erwartet hatte, Einzug hielt in den Schulen und wie sie sich mit deutschen Traditionen vermischten, ist nicht einfach zu untersuchen. So zeigen Abiturprüfungsakten aus den frühen 1950er Jahren einer Schule aus Sigmaringen[20] deutlich, dass es die von Ulshöfer kritisch angeführten Themen zur Literatur – solche, die einen allgemeinen Besinnungsaufsatz erforderten – immer noch gab. Es werden Aufsatzthemen aus der 8. und 9. Klasse, also dem 12. und dem 13. Schuljahr angeführt, die dem herkömmlichen Verfahren entsprechen: „Wie verstehen Sie Goethes vierfache Ehrfurcht?" Oder: „Betrachten Sie Fausts Gang durch die ‚Kleine Welt' als Kampf des Lichtes mit der Finsternis." Allerdings ist das Bild nicht eindeutig; es finden sich auch auf andere Aufsatzformen gerichtete Aufgabenstellungen. So wird einmal eine Gedichtinterpretation verlangt: „G. Keller: ‚Du milchjunger Knabe' (Interpretation)". Der Interpretationsaufsatz als Prüfungsform, die stärker auf eine Analyse formale Textmerkmale durch die Schüler*innen zielte, ist zu dieser Zeit noch eher unüblich und setzt sich erst im Laufe der 1960er Jahre durch, wie Eiben-Zach (vgl. i. d. B.) darstellt. Die Angaben über die von den Schüler*innen gewünschten „Spezialthemen" für die mündliche Prüfung im Fach Deutsch, wie sie in den Akten dokumentiert sind, könnten als Hinweis darauf gelesen werden, dass sich dabei – wie von Ulshöfer vermutet[21] – das Spektrum der gelesenen Autor*innen erweiterte. Auch hierbei handelte es sich allerdings um ein für die frühen 1950er Jahre traditionelles Repertoire an Dichtern. Dazu gehörten dann Autor*innen wie Binding, Carossa, C. F. Meyer, Hölderlin, Keller, Eichendorff, Hebbel, Novalis, Stifter, Grillparzer, Kleist, Raabe, Gertrud von Le Fort, Bergengruen, Mörike, Wichert, Hesse.
Im Folgenden soll nun ein kurzer Blick auf Schüleraufsätze bzw. die entsprechenden Beurteilungen durch die Lehrkräfte geworfen werden. Das soll aber nicht anhand von Abituraufsätzen geschehen, sondern anhand von Aufsätzen, die im

20 Es handelt sich – wenn in diesem Absatz nicht anderes vermerkt – bei allen folgenden Angaben um Informationen, die aus Akten über die Reifeprüfung an einem Gymnasium in Sigmaringen in den Jahren 1953, 1954, 1955 entnommen wurden, Staatsarchiv Sigmaringen Ho 339 A, Akte 405, 406, 407.

21 Vgl. auch Robert Ulshöfers Bericht über die Erfahrungen, die er in der französischen Besatzungszone in den ersten Jahren nach dem Ende des 2. Weltkrieges mit der Facharbeit hatte machen können, Ulshöfer 1954.

doi.org/10.35468/6052-05

Rahmen eines Schülerwettbewerbs – ausdrücklich als ‚Concours' bezeichnet und auch damit auf eine französische Praxis zurück bezogen – geschrieben wurden.[22] Gefragt werden kann, ob und in welcher Weise Einflüsse des französischen Schreibens und Prüfens über Literatur sich in den Beurteilungen von Schüleraufsätzen in der französischen Besatzungszone bemerkbar machten. Vermutet werden kann bei den untersuchten Dokumenten, dass aufgrund der freiwilligen Teilnahme, einer begrenzt eigenen Themenwahl und aufgrund der Bedeutungslosigkeit des Ergebnisses für die schulische Laufbahn der Schüler*innen die Lehrkräfte in der Beurteilung Raum hatten, nicht nur ihre Routinen, sondern auch ihre Vorlieben offen zur Geltung zu bringen.

Bei den vorliegenden fünf Aufsätzen handelt es sich um Texte von Schüler*innen, die einem Aufruf zu einem Wettbewerb des ‚Kultministeriums' in Tübingen im Goethejahr – dem 200. Geburtstag Goethes – gefolgt waren. Die Schüler und Schülerinnen hatten sich ein Thema zu Goethe, über das sie schreiben wollten, völlig frei wählen können. Insgesamt sind nur genau die fünf Arbeiten eingegangen (vier aus der Mädchen-Oberschule Tübingen, eine weitere Arbeit von einem Schüler aus der Oberschule Schramberg), die in der Akte überliefert sind. Letztlich waren also nicht viele Schüler*innen dem Aufruf gefolgt. Dennoch wurden Preise vergeben – darauf ist ausdrücklich Wert gelegt worden. Die vier Arbeiten der Mädchenoberschule waren, bevor sie ans ‚Kultministerium' in Tübingen geschickt wurden, von zwei „Berichterstattern", den Fachlehrkräften der Klasse acht und neun (also der 12. und 13. Klasse) des Mädchengymnasiums und abschließend von dessen Direktor bewertet worden. Die Bewertungen sind ebenfalls erhalten geblieben und Bestandteil der Akte. Das ‚Kultministerium' vergab zwei erste und zwei zweite Preise für die Mädchen, der Schüler erhielt einen Trostpreis. Die Themen lauten wie folgt: „Goethe und das Problem ‚Polarität und Ausgleich'", „Die Stellung des jungen Goethe zum Christentum", „Goethes Frauengestalten in seinen Dramen", „Die Beziehung des modernen Menschen zu Faust und Mephisto", „Goethe in Schwaben". Die Arbeiten haben einen Umfang zwischen fünf und 17 Schreibmaschinenseiten. Teilweise finden sich ähnliche Themen auch in Klassenarbeiten dieser Zeit, z. B. die Frage nach Goethes Frauengestalten. Auch in anderer Weise schließen sie an zeitgenössische Themen an, an die Frage nach dem Verhältnis von Menschsein und Deutschsein, an die Frage nach dem modernen Menschen und nach dem Verhältnis von Goethe zum Christentum. Die Auseinandersetzung mit dem griechischen Humanitätsbegriff und der klassischen Ästhetik, mit Goethes Kosmopolitismus, mit Aufklärung und Rationalismus und schließlich mit Goethes anti-nationaler Haltung in den Befreiungskriegen waren

22 Alle Dokumente zu diesem Wettbewerb – von amtlichen Veröffentlichungen zum Wettbewerb, den amtlichen Schreiben bzw. der Korrespondenz über die Schülerarbeiten bis hin zu den Urteilen der Lehrkräfte – sind Bestandteil einer Akte über Wettbewerbe und Preisausschreiben in Schulen, Staatsarchiv Sigmaringen Wü 80 T 1–2 Akte 360.

doi.org/10.35468/6052-05

Bestandteil einer Art ‚Goethe-Verfälschung' im NS gewesen. Nach 1945 wurde Goethe als bleibende und höchste Inkarnation deutscher Kultur zum Vollstrecker einer abendländisch-christlichen Tradition, zu demjenigen Autor, an dem Humanismus, Christentum und ein auf die Griechen verweisendes Deutschtum, das aber im universalistischen Menschen aufgehoben war, festgemacht werden konnten (vgl. Osterkamp 1996; Mandelkow 1996). Neben Autoren wie Beutler, Trunz, Müller, Pyritz Emrich, Viëtor, weniger Rehm, spielten auch Vertreter der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie Eduard Spranger und Wilhelm Flitner, in der Propagierung eines bestimmten Goethebildes eine zentrale Rolle. In besonderer und differenzierter Weise – so Mandelkow – hat dieses Bild Flitner in seiner Arbeit über Goethe geprägt.

Obwohl die Schüleraufsätze deutliche Bezüge zur zeitgenössischen Goetherezeption zeigen, wiesen die Verfasser*innen kaum auf Fachliteratur hin; die abgegebenen Wettbewerbsarbeiten enthalten keine Dispositionen. Die Beurteilungen durch die Lehrkräfte zeigen, dass diese hier zwar das Punktesystem der Franzosen übernahmen (0–20 Punkte), aber letztlich am herkömmlichen deutschen Notensystem festgehalten wurde. Die vergebenen Punktzahlen variieren zwischen 14 und 18 Punkten; vor den Punktzahlen hatte im Bericht an das Kultministerium aber der Schulleiter Bewertungen in Form der deutschen Noten vermerkt. Das ist bemerkenswert – schließlich ging es hier gar nicht um für die Schule zählende Bewertungen. Die Punktzahlen für die einzelnen Aufsätze, die die verschiedenen Lehrkräfte vergaben, wichen nicht stark voneinander ab; allerdings gab es durch das abschließende Urteil des Schulleiters an einer Stelle gegenüber den Urteilen der beiden Berichterstatter*innen eine nicht unerhebliche Veränderung. Eine der Schülerinnen, die von beiden Berichterstatter*innen eher schwächer bewertet worden waren, wurde vom Schulleiter besser eingeschätzt und am Ende aufgrund seines Urteils zusammen mit einer weiteren Schülerin an erste Stelle der Rangfolge gesetzt.

Die Bewertungen der Lehrkräfte lassen einen bestimmten Stil erkennen, obwohl einzelne Bemerkungen und Korrekturen nicht sehr systematisch erscheinen. Die Abschlussbeurteilungen demonstrieren einige Gemeinsamkeiten: Zumeist wurde etwas zur ‚Gedankenführung' und immer etwas über den Stil geschrieben. Wichtig und positiv vermerkt wurden in den verschiedenen Lehrerurteilen so die „Klarheit des Gedankens", aber auch der „Blick fürs Wesentliche", negativ, wenn das Ziel der Schreibenden dem Beurteilenden nicht klar geworden war. Moderierend wurde in das Urteil mit einbezogen, ob sich jemand ein bewältigbares, ein „faßbares" Thema gestellt oder eine Aufgabe gewählt hatte, die keine erfahrene Lehrkraft stellen würde, weil sie von den Schüler*innen gar nicht angemessen zu bearbeiten sei. Eine wichtige Rolle bei der Beurteilung spielte also der Gedanke einer Altersangemessenheit von Aufgabenstellungen; von den Schüler*innen dürfe nicht mehr erwartet werden, als sie zu leisten auf Grund ihres Alters und ihrer Erfahrungen in der Lage seien. Wenn aber eine Schülerin oder ein Schüler sich

doi.org/10.35468/6052-05

eine zu große Aufgabe gestellt hatte, konnte das „Ringen“ um die Bewältigung der Aufgabe – als besondere Motivation und Anstrengung – positiv zu Buche schlagen. Belesenheit wurde dabei positiv herausgestellt. Negativ angemerkt wurde, wenn Zitate nicht richtig oder unpassend verwendet wurden. In nur einem Falle – gegen jene Schülerin, die der Schulleiter so positiv bewertet hatte – wurde ins Feld geführt, dass etwas über einen Goetheschen Text behauptet würde, was falsch sei; es wurde also eine bestimmte Interpretation – wenn man so sagen will – kritisiert. Bedeutsam schien für das Urteil die Einschätzung zu sein, ob es sich um eine „originelle“, „eigenwillige“, „eigenartige“ Lösung handle, die der Schüler bzw. die Schülerin mit dem Text geboten habe und ob „Selbständigkeit“ zu erkennen sei. Auch die stilistische Form wurde immer bewertet – positiv etwa als „flüssig“, „gepflegt“, negativ als „unbeholfen“. Am Ende schien eine Rolle zu spielen, ob der Aufsatz eine anregende und interessante Lektüre für die Lehrkraft gewesen war; ob sie mit Wohlgefallen sich habe der Lektüre hingeben können. Diejenige Schülerin, die über Goethe in Schwaben geschrieben hatte, erhielt – rechnet man einmal alle jeweils an die Aufsätze vergebenen Punkte zusammen und vergleicht diese dann miteinander – am meisten Punkte. Hier war eine Arbeit als beste bewertet worden, die sich – folgt man dem Urteil der Lehrkräfte – durch ihren Stil als angenehm lesbar auszeichnet und die sich selbst ein begrenztes und dennoch originelles Thema gestellt hatte. Das hatte ihr eine natürliche, erlebnismäßig nachvollziehbare Bearbeitung ermöglicht und eine begrenzbare Leistung abgefordert: „Die Arbeit ist flott und anregend geschrieben. Das Thema ist originell und deshalb anziehend, der Stoff eng begrenzt, darum nicht uferlos. Stil flüssig. Eine für die Altersstufe schöne Leistung“, lautete das Urteil des Schulleiters.

> „Die Verf. hat sich ein kleines u. leicht zu bewältigendes, aber eigenartiges u. lohnendes Thema aus der für eine 19jährige Schülerin fast erdrückende Stoffmasse gewählt: Goethe in Schwaben! […] Allgemeine Betrachtungen im Anfang u. die schönen Worte des Türmers Lynkeus am Schluß umrahmen geschickt die speziellen Ausführungen über Goethes Reise durch das Schwabenland i. J. 1797.“,

schrieb der erste Berichterstatter. Der zweite formulierte:

> „Ein Hauptvorzug der Arbeit ist, dass die Verfasserin sich nicht in Höhen versteigen will, die für ihr Alter u. ihre Erlebnisfähigkeit noch unerreichbar sind, auch nicht mit angelesenen Werturteilen u. Phrasen arbeitet, sondern ihr Thema schlicht u. natürlich behandelt.“

Mit den hier geäußerten Urteilen bestätigten die Lehrkräfte, was zum Unterschied zwischen dem deutschen und dem französischen Schreiben über die jeweilige Nationalliteratur und über den Abituraufsatz von verschiedenen Seiten in der Zeit der französischen Besatzung gesagt wurde: Berücksichtigt wird, wie stark und in welcher Weise sich die jeweiligen Schüler*innen persönlich in ein Verhältnis zu dem setzten, über das sie schrieben. Es geht um den inneren Bezug zum Thema,

doi.org/10.35468/6052-05

nicht immer nur zu einem speziellen literarischen Text, und um die Eigenständigkeit einer Leistung. Diese kann sich zeigen als Wahl eines originellen Themas oder als eigenartige Bearbeitung oder aber auch – so bei der Arbeit, die der Schulleiter im Gegensatz zu den beiden Berichterstatter*innen positiv bewertet hatte – als „Ringen“ um ein eigentlich zu schwieriges Thema. Unterstellt war dabei, dass Literatur für Schüler*innen oft zu schwer sei, dass diese den mit dem Verständnis von Literatur gestellten Anforderungen nicht gerecht werden könnten. Im Umkehrschluss hieß das aber meist auch, dass Unschärfen im Textumgang, in der Rekonstruktion von Bedeutungen entschuldbar waren. Ein Rekurs auf die Tradition einer literaturwissenschaftlichen bzw. philologischen Auseinandersetzung mit dem Kanon literarischer Texte und die hier verbürgten Deutungen fand nicht statt.

## 4 Fazit

Gezeigt wurde, wie sich die Einführung eines Zentralabiturs in der französischen Besatzungszone nach 1945 gestaltete und welche Reflexionen und Debatten sie begleiteten. Gerade weil diese durch eine Besatzungsmacht eingeführte Reform des deutschen Schulwesens nachhaltig war, d. h. weil das Zentralabitur im zu Beginn der 1950er Jahre gegründeten südwestdeutschen Bundesland Baden-Württemberg teilweise beibehalten wurde (vgl. Tenorth 1975, S. 116), zeigen sich hier über die Einführungssituation hinaus interessante Aspekte schulpolitischer und fachlich-pädagogischer Traditionen. Vor allem in Hinblick auf die Prüfung im Fach Deutsch, d. h. auch hinsichtlich des deutschen Abituraufsatzes, fanden von Beginn an Anpassungen der französischen Prüfungspraktiken an im besetzten Gebiet herrschende pädagogische Traditionen statt. So wurde dem z. B. in Auseinandersetzungen um die Abiturprüfung immer wieder geäußertem Verständnis, dass pädagogische Urteile nur von derjenigen Lehrkraft angemessen zu fällen seine, die den Prüfling schon länger kenne, Rechnung getragen. Zusätzlich zu einer bzw. einem anonymen Gutachter*in wurde die den Prüfling in der Schule unterrichtende Lehrperson diejenige, die oder der das Fach Deutsch in der Klasse unterrichtete, als Erstgutachter*in zugelassen bzw. üblicherweise eingesetzt – anders als im französischen Verfahren. Dafür hatten sich deutsche Akteure im bildungspolitischen Geschehen – etwa in der Lehrerbildung tätig und führend in fachdidaktischen Diskursen – eingesetzt, wie insbesondere Robert Ulshöfer.

Die im Zuge des Wiederaufbaus des Schulsystems in den deutschen Besatzungszonen und insbesondere der Einführung des Zentralabiturs entstehenden Debatten über Formen und Anforderungen an den deutschen Abituraufsatz, vor allem an dem, dessen Gegenstand Werke bzw. Texte des impliziten oder expliziten Kanons deutscher Nationalliteratur waren, standen auch im Zeichen dieser Einführung und der Aus-

doi.org/10.35468/6052-05

einandersetzung mit französischen Traditionen kultureller Aneignung eines nationalen literarischen Kanons. Auch hier aber setzten sich – wie anhand der Beurteilung der wenigen, bei einem ausgerufenen Aufsatz-Wettbewerb eingereichten Arbeiten gezeigt werden konnte – letztlich deutsche Traditionen in neuen Formen durch bzw. blieben modifiziert erhalten. Es schien hier von sehr viel größerer Bedeutung und für die deutschen Lehrpersonen in Württemberg doch die höchste Freude zu sein, dass Schüler*innen ihre Individualität zeigten, ihre ganz persönliche Aneignung von und originelle Auseinandersetzung mit der Literatur authentisch darstellen konnten. Dem opferte man in der Schule unter Umständen die Auseinandersetzung mit einem angereicherten, auch literaturgeschichtlichen oder literaturwissenschaftlichen bzw. literaturtheoretischen Wissen über Literatur und mit überlieferten Deutungen. Diese wurde oft – und anders als bei ihren westlichen Nachbarn – nur als geistloses Nachplappern gewertet, auch und vielleicht gerade, wenn sie in einem künstlerischen, dann als manieriert bewerteten Stil dargeboten wurde.

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 82 T 1 Akte 149 (Lehrplan: Wettbewerbe, Photographien an den Schulen/1954–1970).
Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 80 T 1–2 Akte 360 (Wettbewerbe und Preisausschreiben in den Schulen/1949–1952).
Staatsarchiv Sigmaringen, Ho 339 A Akte 405 (Gymnasium Sigmaringen Reifeprüfung 1952).
Staatsarchiv Sigmaringen, Ho 339 A Akte 406 (Gymnasium Sigmaringen, Reifeprüfung 1954).
Staatsarchiv Sigmaringen, Ho 339 A Akte 407 (Gymnasium Sigmaringen, Reifeprüfung 1955).

### Gedruckte Quellen

Bentmann, F. (1948): Gedanken und Vorschläge zum Aufsatzunterricht der höheren Schule. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 3, H. 4, S. 179–188.
Bobertag, Otto (1934): Schülerauslese. Kritik und Erfolge. Berlin.
Härtig, Paul (1948): Unsere Leser schreiben uns, betrifft: Die Reform der Reifeprüfung für das Studium an der Universität. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 3, H. 1, S. 53–54.
Hartleb, O. (1948): Schmuckstil und Zweckstil. Eine Anregung für den Aufsatzunterricht. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 3, H. 2/3, S. 109–117.
Haußmann, Walter (1950): Erfahrungen mit Reifeprüfungsaufsätzen. In: Der Deutschunterricht 2, H. 1/2, S. 108-117.
Hepp, E. Th. (1947): Das höhere Schulwesen in Frankreich. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 2/3, S. 120–139.
Latou, Henri (1947): Französischer Lehrer in Deutschland. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 2/3, S. 111–119.
Latou, Henri (1948/1949): Der Reifeprüfungsaufsatz in Frankreich In: Der Deutschunterricht 1, H. 6, S. 98-104.
Löwenhaupt (1947): Gedanken zum zentralen Abitur 1947. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 6, S. 756–761.

doi.org/10.35468/6052-05

O. V. (1947a): Mitteilungen, Allgemeiner Schülerwettbewerb (Concours général) für die höheren Schulen und die Lehrerbildungsschulen der französischen Zone. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 2/3, S. 192–194.
O. V. (1947b): Die Reform der Höheren Schulen. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 1, S. 17–24.
O. V. (1947c): Die Reform des Abiturs. Stellungnahme des Pressebeauftragten der Education publique zur Kritik an der Abiturprüfung. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 6, S. 428-433.
O. V. (1948): Der Allgemeine Schülerwettbewerb. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 3, H. 4, S. 229–231.
O. V. (1948/1949): Landeseinheitlich gestellte Reifeprüfungsthemen deutscher Länder. In: Der Deutschunterricht 1, H. 5, S. 98-103.
Ulshöfer, Robert (1947): Vorschläge für die mündliche Reifeprüfung in Deutsch. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 1, S. 47–50.
Ulshöfer, Robert (1948/1949a): Was kann der Aufsatzunterricht beitragen zur Neubesinnung über die Aufgaben der höheren Schule? In: Der Deutschunterricht 1, H. 5, S. 5–44.
Ulshöfer, Robert (1948/1949b): Wie beurteilen Sie diesen Reifeprüfungsaufsatz? In: Der Deutschunterricht 1, H. 6, S. 95–98.
Ulshöfer, Robert (1948/1949c): Zur Beurteilung von Reifeprüfungsaufsätzen. Auswertung eines gemeinsamen Versuchs der Deutschlehrer. In: Der Deutschunterricht 1, H. 8, S. 84–102.
Ulshöfer, Robert (1954): Die literarische Facharbeit. Erfahrungen und Leitsätze zur Themenstellung. In: Der Deutschunterricht 6, H. 4, S. 100–108.
Ulshöfer, Robert (1991): Mein Deutschunterricht. Geschichte und Zukunftsperspektiven eines didaktischen Modells. Frankfurt a. M.
Vitali, O. (1947): Der deutsche Aufsatz im Abitur. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 4, S. 225–228.

## Literatur

Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 137–163.
Chervel, André (1999): La composition française au xixe siècle dans les principaux concours et examens, de l'agrégation au baccalauréat. Paris.
Cuer, Georges (1987): L'action culturelle de la France en Allemagne occupée (1945–1952). In: Revue d'histoire diplomatique 101, S. 7–60.
Decomps, Claire (1992): La composition française aux examens. Études des sujets proposésau baccalauréat, au brevet supérieur et au diplôme de fin d'études des lycées de jeune filles de 1881 à 1925. In: Histoire de l'éducation 54 (Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation XIXe-XXe siècles), S. 97–134.
Eiben-Zach, Britta (2023): Vom literarischen Aufsatz zur Literaturanalyse. Der Wandel literaturbezogenen Schreibens im Zeitraum 1882–1972. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 148–176.
Frank, Horst Joachim (1976): Dichtung, Sprache, Menschenbildung, Band 2. München.
Fuchs, Eckhard/Roldán Vera, Eugenia (Hg.) (2019): The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives. New York.
Furck, Carl-Ludwig (1998): Allgemeinbildende Schulen. Entwicklungstendenzen und Rahmenbedingungen. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI:1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München. S. 245–260.

Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
Hegele, Wolfgang (1996): Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850–1990). Historische Darstellung, systematische Erklärung. Würzburg.
Heinemann, Manfred (Hg.) (1981): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik in der Französischen Besatzungszone in Deutschland und Österreich. Stuttgart.
Hörner, Wolfgang (1996): Die Bildungspolitik in der Französischen Besatzungszone nach 1945. In: Höpel, Thomas (Hg.): 1945 – 1950 Jahre danach: Aspekte und Perspektiven im deutsch-französischen Beziehungsfeld. Leipzig, S. 163–176.
Horn, Klaus-Peter (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn.
Hudemann, Rainer (1987): Kulturpolitik im Spannungsfeld der Deutschlandpolitik. Frühe Direktiven für die französische Besatzung in Deutschland. In: Knipping, Franz/Le Rider, Jacques (Hg.): Frankreichs Kulturpolitik in Deutschland 1945–1950. Tübingen, S. 15–31.
Hudemann, Rainer (1989): Deutsche Geschichte in französischen Archiven. Nachkriegsakten in Colmar und Paris – Archivgut zur neueren Geschichte in Nantes. In: Der Archivar 42, S. 475–488.
Ickenstein, Günter (1992): Die hessischen Lehrpläne für das Fach Deutsch nach dem zweiten Weltkrieg. In: Hohmann, Joachim (Hg): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit zwischen 1945–1946 bis 1968. Frankfurt a. M.
Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine (2023): Der ‚Schulgermanist' Robert Ulshöfer und die Gymnasiallehrerbildung. Konservative pädagogische Positionen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 177–194.
Kersting, Christa (2008): Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 28), Bad Heilbrunn.
Ludwig, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin.
Münch, Rudolf (1932): Prüfungslehre. Ein Versuch. Berlin/Leipzig.
Mandelkow, Karl Robert (1996): Der Literaturwissenschaftler Ernst Beutler. Dargestellt am Beispiel seiner Arbeiten zu Goethe und der Goethezeit. In: Barner, Wilfried/König, Christoph (Hg.): Zeitenwechsel. Germanistische Literaturwissenschaft vor und nach 1945. Frankfurt a. M., S. 182–201.
Marchand, Philippe (2010): Le Baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne? Lyon.
Matasci, Damiano (2010): La réforme du baccalauréat entre France et Allemagne (1880–1902). In: Marchand, Philippe (Hg.): Le Baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne? Lyon, S. 183–193.
Müller-Michaels, Harro (2010): Anfänge und Entwicklung des Literaturunterrichts in den beiden deutschen Staaten. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Frankfurt a. M., S. 27–44.
Osterkamp, Ernst (1996): Klassik-Konzepte. Kontinuität und Diskontinuität bei Walther Rehm und Hans Pyritz. In: Barner, Wilfried/König, Christoph (Hg.): Zeitenwechsel. Germanistische Literaturwissenschaft vor und nach 1945. Frankfurt a. M., S. 150–170.
Rahn, Fritz (1948/1949): Der Besinnungsaufsatz. In: Der Deutschunterricht 1, H. 5, S. 45–97.
Reh, Sabine (2017): Die Ambivalenz der Rede über die „Sache" des Unterrichts. Beobachtungen zur Korrektur von deutschen Abituraufsätzen aus den 1950er Jahren. In: Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn, S. 107–125.
Reh, Sabine (2022): Writing about German literature. Examination and text forms in the French Occupation Zone, 1945–1949. In: Doff, Sabine/Smith, Richard (Hg.): Policies and practices in language learning and teaching. 20th Century historical perspectives. Amsterdam, S. 71–96.

doi.org/10.35468/6052-05

Ruge-Schatz, Angelika (1983): Grundprobleme der Kulturpolitik in der französischen Besatzungszone. In: Scharf, Claus/Schröder, Hans-Jürgen (Hg.): Die Deutschlandpolitik Frankreichs und die französische Zone 1945–1949. Wiesbaden, S. 91–110.

Ruge-Schatz, Angelika (1984): Besatzungsmacht – Kirche – Schulpolitik. In: Vaillant, Jérôme (Hg.): Französische Kulturpolitik in Deutschland: 1945–1949. Berichte und Dokumente. Konstanz, S. 121–140.

Sobe, Noah W. (2013): Entanglement and Transnationalism in the History of American Education. In: Popkewitz, Thomas (Hg.): Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge. New York, S. 93–107.

Susteck, Sebastian (2010): Abendland. Didaktische, pädagogische und schulpolitische Ansichten 1945–1960. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Frankfurt a. M., S. 45–77.

Thies, Jochen und Kurt van Daak (1979): Südwestdeutschland Stunde Null. Die Geschichte der französischen Besatzungszone 1945–1948. Düsseldorf.

Tenorth, Heinz-Elmar (1975): Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945 – 1975. Bad Heilbrunn.

Vaillant, Jérôme (1984): Französische Kulturpolitik in Deutschland: 1945–1949. Berichte und Dokumente. Konstanz.

Winkeler, Rolf (1971): Schulpolitik in Württemberg-Hohenzollern 1945–1952. Eine Analyse der Auseinandersetzungen um die Schule zwischen Parteien, Verbänden und französischer Besatzungsmacht. Stuttgart.

Wolfrum, Edgar (1989): Das französische Besatzungsarchiv in Colmar. Quelle neuer Einsichten in die deutsche Nachkriegsgeschichte 1945–55. In: Geschichte der Wissenschaft und Unterricht 40, S. 84–90.

Wolfrum, Edgar (2003): Die französische Politik im besetzten Deutschland. Neue Forschungen, alte Klischees, vernachlässigte Fragen. In: Hochstuhl, Kurt (Hg.): Deutsche und Franzosen im zusammenwachsenden Europa 1945–2000. Stuttgart, S. 61–72.

Zach, Britta/Reh, Sabine (2003): Abituraufgaben in der späten Weimarer Republik zwischen Normierung der Aufgabenbearbeitung und dem Anspruch nach ‚Selbständigkeit'. In: Didaktik Deutsch 44, S. 44–60.

Zimmer, Hasko (2007): Literaturunterricht und Systemkonkurrenz. Deutschlehrpläne der Bundesrepublik und der DDR im Kontext der fünfziger Jahre. In: Czech, Gabriele (Hg.): Geteilter deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West. Frankfurt a. M., S. 95–116.

## Autorin

Dr. **Sabine Reh** ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktorin der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte pädagogischer Institutionen und Praktiken, Fachunterrichtsgeschichte, Geschichte des pädagogischen Wissens nach 1945.
E-Mail: sabine.reh@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6052-05

# II Zur Geschichte des Abituraufsatzes zwischen 1945 und 1972

*Britta Eiben-Zach*

# Reifeprüfungsaufsätze als Quellen historischer Forschung

Schüleraufsätze richten sich seit jeher an einen sehr begrenzten Leserkreis: Sie werden primär für Lehrkräfte und Prüfer*innen verfasst.[1] Ungeplante Öffentlichkeit erlangen sie dort, wo die Prominenz des ehemaligen Zöglings das Interesse auch an dessen schulischen Erzeugnissen schürt. Dies gilt etwa für Marx' ‚Betrachtung eines Jünglings bei der Wahl eines Berufes' (vgl. Lahann 1982, S. 33ff.). Ähnlich bekannt ist die Anekdote, dass Brecht fast der Schule verwiesen worden wäre, weil er es in einem Klassenaufsatz *nicht* für „[s]üß und ehrenvoll" befand, „fürs Vaterland zu sterben" (vgl. ebd., S. 103) – und jene, dass Adenauer seine Aufsatzaufgabe bereits im Vorfeld der Prüfung kannte (vgl. ebd., S. 74ff.).[2]
Doch auch jenseits biographisch angelegter Untersuchungen wurden historische (Reifeprüfungs-)Aufsätze und Aufsatzaufgaben inzwischen vielfach als historische Quellen herangezogen: mit Blick auf das Kaiserreich,[3] die Weimarer Republik,[4] die NS-Zeit[5] und die Jahre 1945–1990[6] oder – im historischen Längsschnitt – weiter gefasste Entwicklungen.[7] Analysiert wurden u. a. Aufsätze und Aufsatzthemen

1 Dies gilt zumindest seit der Loslösung des Aufsatzschreibens aus der Tradition eines rhetorisch, auf mündliche Kommunikationssituationen ausgerichteten Schreibunterrichts (vgl. exemplarisch Ludwig 1988, S. 189ff.). Kritik an Schreibaufgaben, denen Anlass und Adressat*innen fehlen, wurde im Rahmen der Kommunikativen Schreibdidaktik laut. Zu dieser Problematik und aktuelleren Gegenentwürfen vgl. exemplarisch Bachmann/Becker-Mrotzek 2010, S. 191ff.

2 Alle drei Fälle wurden über Lahanns (1982) Arbeit zu ‚Aufsätzen prominenter Deutscher' ermittelt. Vgl. auch Bölling 2010, S. 38f., Köhler 1994, S. 33, Kratzmeier 2016, S. 274 und Lindner 2016, S. 219f.

3 Vgl. Conrad 1986.

4 Vgl. Schmitz 1999.

5 Vgl. Lindemann 2003 und Sauer 2012.

6 Vgl. Grimm 2003, Jasper/Müller-Michaels 2010, Meier 1993, Müller-Michaels 2007, Oyen 2006, Roberg 2010, Rubinich 1992 und Vogt 1990.

7 Vgl. Apel 1991 und 1995, Dornieden 2008, Hampel 1999, Lahann 1982, Lindemann 2000, Lütgemeier 2008, Mohler 1978, Schäfer 1994, Schwalb 2000, Selbmann 1987/88, 1996, 2005, 2017 und Tille 1993.

doi.org/10.35468/6052-06

aus Bayern,[8] Baden-Württemberg,[9] Berlin,[10] Hessen,[11] Nordrhein-Westfalen,[12] Niedersachsen,[13] Sachsen-Anhalt[14] und Thüringen[15].
Das Interesse an diesen Quellen hängt damit zusammen, dass Aufgaben für den Deutschen (Reifeprüfungs-)Aufsatz traditionell ein breites Themenspektrum abdeckten (vgl. Reh 2017, S. 113; Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 281)[16] – und (u. a. gesellschaftspolitische) Problemstellungen verhandeln ließen, die im historischen Rückblick charakteristisch für die jeweilige Zeit erscheinen und im Zentrum gesellschaftsgeschichtlicher Untersuchungen stehen.
Aufschlussreich sind sie jedoch auch für eine Fachgeschichtsforschung, die historischen Deutschunterricht jenseits seiner (reinen) Konzeption in den Blick zu nehmen sucht (vgl. Dawidowski 2017, S. 24f.; Dawidowski 2018, S. 154f.). Von diesem Interesse geleitet hat man in den letzten Jahren das Spektrum der herangezogenen Quellen erweitert[17] und Reflexionen über den Umgang mit diesen Quellen vorangetrieben. Beleuchtet wurden etwa die Möglichkeiten, Rückschlüsse aus Lehrplänen,[18] Lesebüchern,[19] Schuljahresberichten,[20] Lektürehilfen[21] und Aufsatzaufgaben[22] zu ziehen. Ein Beitrag, der vergleichende Überlegungen zu historischen Reifeprüfungs*aufsätzen* bündelt, steht jedoch bislang aus (vgl. auch Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 265). Diesem Desiderat widmet sich die vorliegende Darstellung.[23]

8 Vgl. Grimm 2003, Hohmann/Langer 1995a und Selbmann 1987/88, 1996, 2005, 2017.
9 Vgl. Hohmann/Langer 1995a und Jasper/Müller-Michaels 2010.
10 Vgl. Grimm 2003, Hohmann/Langer 1995a, Meier 1993, Sauer 2012, Schmitz 1999, Schwalb 2000 und Tille 1993.
11 Vgl. Grimm 2003, Hampel 1999, Hohmann/Langer 1995a, Jasper/Müller-Michaels 2010, Mohler 1978, Müller-Michaels 2007, Rubinich 1992 und Schäfer 1994.
12 Vgl. Apel 1991 und 1995, Grimm 2003, Hohmann/Langer 1995a, Jasper/Müller-Michaels 2010, Lindemann 1980, 2000 und 2003, Lütgemeier 2008, Müller-Michaels 2007 und Roberg 2010.
13 Vgl. Conrad 1986, Dornieden 2008, Hohmann/Langer 1995a, Oyen 2006 und Vogt 1990.
14 Vgl. Hohmann/Langer 1995a und Tille 1993.
15 Vgl. Tille 1993 und 1995, Hohmann/Langer 1995a sowie Oyen 2006.
16 Dies illustrieren auch die bei Tille (1993, S. 206ff.) und Mohler (1978, S. 136ff.) zusammengestellten Aufsatzaufgaben (1945–1969) und die Kategorisierungen Berliner Aufgabenstellungen (1871–1933) bei Schmitz (1999, S. 291ff.) und Schwalb (2000, S. 222).
17 Vgl. Roberg/Susteck/Müller-Michaels 2010, bezogen auf das hier skizzierte Projekt auch Heuer 2015, S. 93.
18 Vgl. Dawidowski 2017, S. 23 und 2018, S. 153, Susteck 2010, S. 138f. und Zimmer 2007, S. 99f.
19 Vgl. Junge 2017.
20 Vgl. Jakob 2009, S. 184ff. und Zimmer 2009, S. 206ff.
21 Vgl. Mackasare 2020, Mackasare/Susteck 2019a und 2019b sowie Susteck 2020.
22 Vgl. Selbmann 2017.
23 Dem vorliegenden Beitrag liegt meine Dissertationsschrift zu ‚Literatur als Gegenstand Westberliner Abituraufsätze[n] der 1950er und 1960er Jahre' (Eiben-Zach 2022) zugrunde. Abschnitt 2 enthält Überlegungen und Untersuchungsergebnisse, die dort in Kapitel 4.3 ausgeführt werden; auch im Argumentationsgang lehnt sich der Beitrag z. T. eng an dieses Kapitel an. Abschnitt 1 lieferte ursprünglich im Rahmen der Dissertationsschrift einen Überblick über bisherige Untersuchungen historischer Reifeprüfungsaufsätze. Diese Ausführungen wurden überwiegend in den hier vorliegenden Beitrag ausgelagert und hierzu überarbeitet und etwas gekürzt. Untersuchungen, die speziell

doi.org/10.35468/6052-06

In einem ersten Schritt legt der Beitrag dar, welche Schwerpunkte bisherige Untersuchungen historischer Reifeprüfungsaufsätze setzten.[24] Hieran anschließend wird beleuchtet, welche Rückschlüsse Aufsatzaufgaben, Schülertexte, Lehrerkommentare, Beurteilungstexte und Benotungen zulassen.

## 1 Schwerpunkte historischer Untersuchungen

Aufgrund ihrer einschlägigen Themenstellungen untersucht man historische Aufsätze vielfach als ‚Spiegel des Zeitgeistes' (Apel 1991;[25] vgl. auch Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 283). Herausgestellt werden jedoch auch Rückschlusspotenziale für schul- und unterrichtsgeschichtliche Fragestellungen.[26] So erhofft man sich, mit historischen Schülertexten vergleichsweise nah an vergangenen Unterricht heranzukommen[27] und Aussagen etwa über die „Wirkung fachdidaktischer bzw. methodischer Theorien" (Tille 1993, S. 193) und formaler Vorgaben treffen zu können.[28]

„Beiträge zur Geschichte des Aufsatzunterrichts" (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 366) leisten Analysen historischer Schülertexte mit Blick auf die Entwicklung von Aufgabentypen[29] und Aufsatzarten, insbesondere jene des Besinnungsaufsatzes[30]. Die bislang umfassendste Studie zur Geschichte der Aufsatzdidaktik legte Ende der 1980er Jahre Ludwig vor (Ludwig 1988; vgl. auch Lösener/Ludwig 2007).[31] De-

Aufgaben und Aufsätze zu literarischen Texten betreffen, werden jedoch auch in der Monographie (Eiben-Zach 2022, hier in Kapitel 1.2) zusammengefasst; in diesem Punkt lehnt sich Abschnitt 1 des hier vorliegenden Beitrags an die entsprechenden Ausführungen der Monographie an.

24 Hier wie bereits in den einleitenden Ausführungen beschränkt sich der Beitrag überwiegend auf Untersuchungen, die *primär* historische Reifeprüfungsaufsätze auswerten. Berücksichtigt werden vor allem Beiträge der letzten dreißig Jahre. Studien zu Aufsätzen der SBZ/DDR werden nicht mit einbezogen.

25 Vgl. in ähnlicher Formulierung auch Bölling 2010, S. 155, Lahann 1982 und Lütgemeier 2008, darüber hinaus den Systematisierungsversuch Selbmanns 1996, S. 125ff. Hervorgehoben hat man jedoch auch, dass „Aufsatzthemen den Zeitgeist nur in den seltensten Fällen unmittelbar [spiegeln]" (Selbmann 2005, S. 106; vgl. auch Selbmann 1987/88, S. 146; Lütgemeier 2008, S. 7).

26 Vgl. Apel 1991, S. 457, 468 und 1995, S. 66, Hampel 1999, u. a. S. 283f., Hohmann/Langer 1995b, S. 44, Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 365, Schwalb 2000, S. 213f. sowie Selbmann 2017, S. 127 und 1987/88, S. 139.

27 Vgl. Apel 1991, S. 453 und 1995, S. 6, Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 365, Lütgemeier 2008, S. 7, Müller-Michaels 2007, S. 66, 69, Roberg 2010, S. 83f., Schwalb 2000, S. 213 und Schmitz 1999, S. 13f.

28 Vgl. auch Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 367, Rubinich 1992, S. 263, Schwalb 2000, S. 214, Schmitz 1999, S. 13, 238 und Tille 1993, S. 194.

29 Vgl. Apel 1991, Hampel 1999, Schmitz 1999, Schwalb 2000 und Selbmann 1987/88, 2005, 2017.

30 Vgl. Apel 1991, u. a. S. 461, 467, Grimm 2003, S. 33ff., Hampel 1999, u. a. S. 279ff., Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 374, 381, Müller-Michaels 2007, S. 67 und Rubinich 1992, u. a. S. 265.

31 Bezogen auf die Aufsatzdidaktik der 1950er und 1960er Jahre zeigt Ludwig (1988, S. 421ff.) nicht zuletzt Kontinuitäten zur Weimarer Republik und NS-Zeit auf.

doi.org/10.35468/6052-06

tailliertere sprachliche Analysen schließen u. a. die Arbeiten Mohlers (1978) und Vogts (1990) ein.

Darüber hinaus wird an historischen Reifeprüfungsarbeiten auch die Entwicklung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten von Schüler*innen untersucht. Ausgangspunkt solcher Analysen bildet die Beobachtung eines „so genannten Sprachverfall[s]“ (Grimm 2003, S. 13): der Eindruck, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten von Schüler*innen kontinuierlich verschlechtern – bzw. einfach nicht mehr das sind, was sie früher (d. h. zur Schulzeit des jeweiligen Betrachters) waren. In der Tendenz weisen Untersuchungen historischer Schüleraufsätze solche Verfallserzählungen jedoch eher zurück. Grimm (2003, S. 261) zufolge

> „[deutet] keines der gewonnenen Ergebnisse […] darauf hin, dass es mit der Sprache der Jugendlichen ‚bergab‘ geht. Vieles hat sich gar nicht, nur geringfügig oder zum Besseren (Qualifizierteren) geändert. Manche Veränderungen haben sich dagegen dem allgemeinen Sprachwandel angepasst. […] Die Befunde lassen es zu, sich der Ansicht derjenigen Wissenschaftler anzuschließen, die mit Recht behaupten, dass man von einem ‚Sprachverfall‘ nicht sprechen könne.“ (ebd., S. 261)

Die Untersuchung Siebers (1998) arbeitet zwar heraus, dass die Anzahl orthografischer Fehler in Schweizer Schülertexten zwischen 1881 und 1991 zunahm (vgl. ebd., S. 139; Schäfer 1994, S. 102). Allerdings ist schon früh

> „eine grosse Bandbreite im Bereich der formalen Korrektheit der Texte festzustellen. Keinesfalls zeichnen sich die älteren Arbeiten durch eine strikte Einhaltung formaler Normen aus, wie dies in der öffentlichen Meinung als Grundtenor heute geradezu topisch ist“ (Sieber 1998, S. 139).

Die darüber hinaus beobachteten Veränderungen erfasst Sieber mit dem Begriff „Parlando“. Dieser bezeichnet „eine bestimmte Art textueller Oberfläche, die sich […] stark an einer fiktiven Redesituation zu orientieren scheint“ (Nussbaumer/Sieber 1994, S. 342; zitiert nach Sieber 1998, S. 141).[32] Sieber erklärt diese Entwicklung aus einer „moderne[n] Suche nach sprachlichen Äusserungsformen“ (ebd., S. 223) in einer Zeit, die nicht zuletzt durch zunehmende „Individualisierungstendenzen“ (ebd., S. 210) geprägt war. Auch Sieber kommt nicht zu dem Schluss, dass sich in den beobachteten Veränderungen ein „*heute weitverbreitete[s] Unvermögen im Gebrauch der geschriebenen Sprache [zeigt]*“ (ebd., S. 255, Herv. i. O.). Solchen „einseitig defizit-orientiert[en]“ „[k]ulturkritische[n] Deutungen“ (ebd.) hält der Autor entgegen, dass jüngere Schülertexte auch neue Stärken entwickelten – etwa in der Untergliederung (vgl. ebd., S. 139) oder Verwendung „explizite[r] metakommunikative[r] Mittel[]“(ebd., S. 140; vgl. auch Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 369).

32 Herausgearbeitet wurde dieses Phänomen in einer Studie zu ‚[m]uttersprachliche[n] Fähigkeiten von Maturanden und Studienanfängern in der Deutschschweiz‘ (vgl. u. a. Nussbaumer/Sieber 1994; Sieber 1998, S. 1).

doi.org/10.35468/6052-06

Zum Teil widmen sich Analysen historischer Reifeprüfungsaufgaben und -arbeiten auch dezidiert dem (schreibenden) Umgang mit Literatur.[33] Dabei steht insbesondere die Frage im Fokus, wie literarische Werke für übergeordnete, auch ideologisch motivierte Erziehungsziele funktionalisiert wurden. So arbeitet Apel (1995, S. 80) heraus:

> „Sind die gesellschaftspolitischen, aber auch die wirtschaftlichen Verhältnisse bedrängend, spiegeln sie sich auch in den Themen und Darstellungen. Die Interpretation weicht von der Sachanalyse ab und bezieht aktuelle Fragen ein. Das stimmt meistens, aber nicht immer. Manchmal ist die Klassik geradezu der Rettungsanker in bedrängten Zeiten, so etwa, wenn nach 1940 die Werkinterpretation wieder in den Vordergrund tritt." (vgl. auch Selbmann 2017, S. 133ff.)

Nur vereinzelt legen Untersuchungen historischer Reifeprüfungsarbeiten jedoch den Schwerpunkt auf solche Zusammenhänge.[34] Diverse Studien fokussieren gezielt Aufsätze ohne Literaturbezug[35] oder unterscheiden nicht zwischen Aufgaben, die auf Literatur Bezug nehmen, und solchen, die dies nicht tun (vgl. Grimm 2003, Mohler 1978, Sieber 1998). Auch diesem Desiderat widmete sich das Projekt ‚Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972' (vgl. Eiben-Zach 2022; Reh/Eiben-Zach 2021; Zach/Reh 2018).
Häufig misst man Reifeprüfungsaufsätze an Ansprüchen, die im historischen Rückblick für den jeweiligen Zeitraum geltend gemacht werden. So wird untersucht, inwiefern Schüler*innen im Nationalsozialismus einschlägige ideologische Narrationen reproduzierten oder dem – auch durch Wahl vergleichsweise unbelasteter Aufgaben – auswichen (vgl. Lindemann 2003, S. 181ff.; Lütgemeier 2008, S. 9; Vogt 1990, S. 131, S. 140). Aufsatzaufgaben und Schülertexte der Nachkriegszeit wiederum werden darauf befragt, inwiefern sie eine Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit ermöglichten und leisteten.[36]

## 2 Rückschlusspotenziale der Quellen

Im Folgenden wird die Frage erörtert, welche Rückschlüsse historische Reifeprüfungsarbeiten zulassen. Im ersten Schritt widmet sich die Darstellung den Schülertexten, im zweiten Schritt Aufgabenstellungen, Lehrerkommentaren, Beurteilungen und Benotungen als jenen Teilen der Quellen, die von den Prüfer*innen

33 Vgl. Apel 1991 und 1995, Jasper/Müller-Michaels 2010, Lindemann 2000, Schwalb 2000, S. 222f., Schmitz 1999, S. 283f., Selbmann 2005 und 2017, S. 133ff. sowie Oyen 2006, S. 511.

34 Vgl. Apel 1995, Lindemann 2000, Selbmann 2005 und im Vergleich zu historischen Lektürehilfen Mackasare/Susteck 2019b und Mackasare 2020.

35 Vgl. Dornieden 2008, Hohmann/Langer 1995a, Lütgemeier 2008, Meier 1993, Rubinich 1992 und Tille 1993.

36 Vgl. Apel 1991, S. 466, Meier 1993, S. 21, Müller-Michaels 2007, S. 68, Oyen 2006, S. 510f. und Rubinich 1992, S. 265f.

doi.org/10.35468/6052-06

verfasst wurden. Um die Potenziale dieser Quellen zu eruieren, ist insbesondere danach zu fragen, an wen sich Schüler*innen und Lehrkräfte richteten, welche Intentionen sie verfolgten.

### 2.1 Schülertexte

Wie einleitend thematisiert, wurden Prüfungsarbeiten in erster Linie für die prüfenden Lehrkräfte verfasst: „Der Schreiber [d.h. der Prüfling, Anm.d. Verf.] hat die Aufgabe, einen Text entsprechend den Erwartungen seines Gutachters zu formulieren" (Vogt 1990, S. 127).[37] Dass sich Schüler*innen an solchen Erwartungen orientierten, wird ihnen im historischen Rückblick bisweilen als „angepasstes Verhalten" angelastet (Oyen 2006, S. 513). Umgekehrt honoriert man ‚unangepasstes Verhalten': „Je nach Talent, innerer Selbstständigkeit und Zivilcourage der Verfasser zeigen sich Abweichungen in der sprachlichen und gedanklichen Qualität" (Lütgemeier 2008, S. 9). Solche Deutungen werfen allerdings diverse Fragen auf: Ist die Reifeprüfung tatsächlich der Ort, „Zivilcourage" (ebd.) zu zeigen?[38] Mit welcher Legitimation kann man rückblickend fordern, der Prüfling hätte besser seine gute Note oder gleich die ganze Prüfung riskiert, um ehrlich seine (bzw. die aus heutiger Perspektive erwünschte) Meinung zu äußern? Und was (bzw. wen) hätte er damit tatsächlich erreichen können?

Vor allem aber folgt für das Rückschlusspotenzial historischer Aufsätze, dass sich an ihnen keine Meinungen, Ansichten oder Haltungen der Verfasser*innen ablesen lassen – selbst dort nicht, wo Formulierungen wie *meiner Ansicht nach* Positionierung markieren (vgl. Dornieden 2008, S. 5; Lütgemeier 2008, S. 9).[39] Eher lässt sich auf „Erwartungen der Institution Schule und ihrer Lehrer an junge Menschen" (Müller-Michaels 2007, S. 66) und die hier vermittelten „Normen" (ebd.) schließen.[40] Dabei ist jedoch zu beachten, dass Aufsätze lediglich vom Ergebnis des *Bemühens* zeugen, (bewusst oder unbewusst) antizipierten Normen gerecht zu werden – sie können immer auch von Schüler*innen verfasst worden sein, die solche Normen falsch einschätzten oder ihnen nicht gerecht wurden.

Auch ist zu bedenken, dass die Abiturprüfung „kaum der normalen Unterrichtssituation entsprechen kann" (Müller-Michaels 2007, S. 66), „Rückschlüsse auf den […] Deutsch- und Geschichtsunterricht […] mit Vorsicht zu ziehen [sind], weil ihre Verifizierung an der Nachweisbarkeit scheitert" (Selbmann 2005, S. 103; vgl.

37 Vgl. auch Apel 1995, S. 72, Hampel 1999, S. 153, Hohmann/Langer 1995b, S. 44, Oyen 2006, S. 512f. und Sieber 1998, S. 125.

38 Eben so wenig scheint die schriftliche Reifeprüfung dazu prädestiniert, „sich mit […] [der, Erg.d. Verf.] eigenen Situation auseinanderzusetzen" (Meier 1993, S. 21).

39 Dass solche Schlüsse immer wieder gezogen werden, zeigt sich etwa bei Hohmann/Langer (1995b, S. 44f.), Müller-Michaels (2007, S. 69), Meier (1993, S. 27), Rubinich (1992, S. 266) und Sauer (2012, S. 118).

40 Lütgemeier (2008, S. 9) wiederum versteht Aufsätze als „Abbildung der kollektiven Versprachlichung von Zeittendenzen" (vgl. auch Apel 1995, S. 67f.; Dornieden 2008, S. 126).

doi.org/10.35468/6052-06

auch Schwalb 2000, S. 213): „Ob und inwieweit die Schüler seitens der Lehrer im Hinblick auf die zu schreibenden Aufsätze beeinflußt worden sind, ist nicht ermittelbar“ (Schmitz 1999, S. 344, FN 1160).[41]
Schließlich ist zu berücksichtigen, wer überhaupt Abituraufsätze verfasste, welcher Personengruppe man sich im Blick auf diese Quellen widmet. Im hier betrachteten Zeitraum 1892 bis 1972 hat man es mit einer Prüfung zu tun, die – anders als heute[42] – einer kleinen Minderheit der Heranwachsenden vorbehalten war. In Preußen verließen noch Anfang der 1920er Jahre nur 1,6 Prozent der jeweiligen Alterskohorte die Schule mit einem Reifezeugnis (vgl. Bölling 2010, S. 21, im Rückgriff auf Wenning 1986, S. 158). In der BRD lag der Anteil der Abiturienten an der 19-jährigen (männlichen) Bevölkerung Anfang der 1950er Jahr bei 4 Prozent (vgl. Köhler/Lundgreen/Rochow/Schallmann 2014, S. 329). Bis 1956 stieg die Abiturientenquote auf gut 5 Prozent, bis Anfang der 1960er Jahre auf 10 Prozent (ebd.) und bis Anfang der 1970er Jahre auf ca. 13 Prozent (ebd.). Frauen erwarben 1953 nur zu 2 Prozent das Abitur (ebd.). Bis 1961 verdoppelte sich der Anteil auf ca. 5 Prozent, bis Anfang der 1970er Jahre auf knapp 10 Prozent (ebd.). Anfang der 1980er Jahre fiel die Quote der Abiturientinnen erstmals höher aus als jene der Abiturienten (18,9 vs. 18,2 Prozent); diese Tendenz hält sich seitdem ungebrochen (vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung 2020, im Rückgriff auf Helbig 2010).

### 2.2 Aufgabenstellungen, Lehrerkommentare, Beurteilungen und Aufsatznoten

Welche Rückschlüsse ermöglichen jene Textteile, die von Lehrer*innen verantwortet wurden? Aufgabenformulierungen wurden „von Prüfer*innen für Schüler*innen, von Lehrkräften für die an der Genehmigung der Aufgaben beteiligten bildungspolitischen Akteure und Akteurinnen sowie als gemeinsamer Referenzpunkt von Erst- und Zweitgutachter*innen verfasst“ (Zach/Reh 2018, S. 58). Im historischen Rückblick erschließt sich aus den Aufgabenstellungen jedoch nicht immer, wie eine Aufgabe tatsächlich intendiert und konzipiert war, welche Anforderungen sie an die Schüler*innen stellte und nach welchen Kriterien Aufsätze bewertet wurden, die diese Aufgabe bearbeiteten.[43] Vielmehr tritt

41 Vgl. auch Hampel 1999, S. 281, Müller-Michaels 2007, S. 66, Schwalb 2000, S. 213 und Selbmann 2005, S. 103.

42 2018 etwa verließen 34,5 Prozent der männlichen (vgl. Statistisches Bundesamt 2019, S. 681) und 46,2 Prozent der weiblichen Alterskohorte (vgl. ebd., S. 682) die Schule mit der allgemeinen Hochschulreife.

43 Die Forderung, zu Prüfungsaufgaben Bewertungsvorgaben zu verschriftlichen, wie sie heute als ‚Erwartungshorizonte‘ bekannt sind, wurde länderübergreifend erst mit den ‚Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen im Fach Deutsch (EPA)‘ (vgl. KMK 1975, hier S. 18ff.) festgeschrieben. Bis dahin lassen sich vergleichbare Dokumente im untersuchten Westberliner Prüfungsbestand nicht nachweisen (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 289). Natürlich schließt dies nicht aus, dass Lehrkräfte individuell für sich solche Dokumente verfassten; diese wurden jedoch zumindest nicht mit den Prüfungsakten abgelegt (zu Gestaltung und Inhalt historischer Reifeprüfungsakten vgl. auch Klinger 2018a, 2018b).

bisweilen der Fall ein, dass Prüflinge die Aufgabe anders bearbeiteten, als ihre Formulierung im historischen Rückblick nahelegt – aber dabei untereinander so ähnlich vorgingen, dass davon auszugehen ist, dass sie ein gemeinsames Aufgabenverständnis teilten (vgl. Zach/Reh 2018). Dies deutet darauf hin, dass im vorangegangenen Unterricht eine Verständigung über bestimmte Formen der Formulierung von Aufgaben stattgefunden hat oder die Schüler*innen in solche Konventionen eingeübt wurden (vgl. ebd., S. 57f.).[44] Weiter ist zu beachten, dass Abiturient*innen – seit sie spätestens ab 1926 aus mehreren Prüfungsaufgaben auswählen konnten (vgl. u. a. ebd.) – manche Aufgaben seltener bearbeiteten als andere (vgl. auch Klinger 2018b, S. 189; Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 290; Reh 2017, S. 114). Die einzelnen Aufgabenstellungen sind dann unterschiedlich repräsentativ für die tatsächliche Prüfungspraxis.
Lehrkräfte verfassten in dezentral organisierten Reifeprüfungen nicht nur die Aufsatzaufgaben; in der Regel[45] korrigierten und kommentierten sie auch die Schüleraufsätze. An wen sich diese Anmerkungen richteten, ist nicht ganz eindeutig:

> „Sie sind eigentlich, obwohl teilweise den Verfasser oder die Verfasserin des Aufsatzes adressierend, nicht mehr für diese geschrieben. Die Schüler*innen bekommen schließlich die Aufsätze üblicherweise nicht ausgehändigt. Sie dienen vermutlich der eigenen zusammenfassenden Bewertung, wenn über den Aufsatz abschließend noch einmal geschaut wird; sie können aber auch die gegebene Note einem dritten Leser gegenüber […] legitimieren." (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 291)[46]

In diesem Sinne dienten Randkommentare auch dem „Nachweis der eigenen Kompetenz" (Ivo 1982, S. 42) gegenüber anderen Akteur*innen, die am Prüfungsverfahren beteiligt waren.[47] Im historischen Rückblick lassen sie, ebenso wie Eingriffe der Prüfer*innen in den Schüleraufsatz und schriftliche Beurteilungen, Rückschlüsse darauf zu, wie Aufgaben tatsächlich konzipiert waren, welchen Ansprüchen Schülertexte zu genügen hatten und an welchen Kriterien sie gemessen wurden. Auch liegt es scheinbar nahe, aus der Abwesenheit von Anmerkungen darauf zu schließen, dass Schülerausführungen diesen Ansprüchen entsprachen (vgl. etwa Roberg 2010, S. 92). Da Lehrkräfte mit ihren Anmerkungen jedoch häufig sparsam umgingen (vgl. auch Meier 1993, S. 23),[48] manchmal nur formale

---

44 Schwierigkeiten konnten sich ergeben, wenn die Prüflinge mit den Aufgabenstellungen der prüfenden Lehrkraft nicht vertraut waren, weil sie zuvor von anderen Lehrkräften unterrichtet worden waren (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 290f.). Eine Untersuchung, die vergleicht, wie zentral gestellte Aufsatzaufgaben von Abiturient*innen unterschiedlicher Schulen bearbeitet wurden, steht m. E. noch aus.

45 Vgl. zur unterschiedlichen Organisation der Aufgabenstellung und Aufsatzbewertung Bölling 2010, S. 119ff.

46 Vgl. auch Ivo 1982, S. 13, Reh 2017, S. 115f. und Vogt 1990, S. 127, 137.

47 Vgl. auch Klinger 2018b, S. 200.

48 Dies entsprach vermutlich auch den Forderungen zeitgenössischer Didaktiker*innen: „Kein ‚rotes Schlachtfeld' anzurichten, gilt als Ausdruck moderner, aufgeschlossener, schülerfreundlicher Ein-

doi.org/10.35468/6052-06

Korrekturen und stilistische Verbesserungen vornahmen, sind solche Schlussfolgerungen nicht unproblematisch. Zu berücksichtigen bleibt weiter, dass Beurteilungskriterien auch innerhalb der Bewertung eines Aufsatzes nicht notwendig konsistent verwendet wurden (vgl. Ivo 1982, S. 35).
Abschließend bleibt das Rückschlusspotenzial von Aufsatzbenotungen zu erläutern. Zu beachten ist zunächst, dass Notenskalen historischen Veränderungen unterlagen (vgl. Reh u. a. i. d. B.). Weiter deuten Versuche zeitgenössischer Didaktiker*innen, Richtlinien für die Benotung vorzugeben (vgl. etwa Ulshöfer 1948/49a, S. 20), ebenso wie Untersuchungen aus dem Kontext unseres Projekts darauf hin, dass sich auch der Umgang mit den (vermeintlich vertrauten) Noten veränderte. Dies zeigt sich an der Häufigkeit, mit der einzelne Noten verwendet wurden (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 289), ebenso wie am Notenschnitt der einzelnen Prüfungen (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 119f.). Das Urteil ‚ausreichend' z. B. bedeutete also in den 1950er Jahren nicht notwendig das Gleiche wie Anfang der 2020er Jahre.[49] Schließlich hatten auch die Lehrkräfte einigen Freiraum bei der Vergabe von Noten[50] – was zu lehrerabhängigen Benotungsunterschieden führte, die bereits zeitgenössische Didaktiker*innen nachwiesen und bemängelten.[51] Vergleichsweise unproblematisch scheinen vor diesem Hintergrund vergleichende Untersuchungen: Welches Qualitätsurteil eine Lehrkraft mit einer bestimmten Note traf, lässt sich im Abgleich mit allgemeineren Tendenzen ihrer Bewertung zumindest näherungsweise abschätzen. Rückschlüsse auf Aufgabenanforderungen können weiter aus dem Vergleich von Aufsätzen gezogen werden, die dieselbe Aufgabe bearbeiteten, aber unterschiedlich gut benotet wurden. Wie herausfordernd eine Aufgabe war – bzw. wie sicher die Schüler*innen mit ihrer Bearbeitung fuhren –, lässt sich weiter daraus schließen, wie Bearbeitungen dieser Aufgabe im Vergleich zu anderen Aufsätzen benotet wurden.

---

stellung" (Ivo 1982, S. 31). Wie Ivo (ebd., S. 31ff.) herausarbeitet, wurde dieser Anspruch bereits Anfang des 20. Jahrhunderts stark gemacht. In den 1950er Jahren formulierten etwa Engelmann (1952, S. 194), Müller (1961, S. 244), Prestel (1956, S. 101) und Reumuth (1951, S. 79) entsprechende Forderungen. Dass jedoch auch zu dieser Zeit nicht alle Lehrkräfte die skizzierte Prämisse teilten, deutet etwa eine von Ulshöfer (1948/49b, S. 93) veröffentlichte „Musterkorrektur" an.

49 Zudem hatten Noten, sofern die Prüfung bestanden wurde, vor Einführung des NC (vgl. etwa Tenorth 1975, S. 223ff.) noch nicht den heute vertrauten Einfluss auf die Möglichkeit, ein bestimmtes Studium aufzunehmen.

50 Vgl. Meier 1993, S. 21, Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 292 und Reh 2017, u. a. S. 111f.

51 Vgl. Ingenkamp 1971, S. 57ff., Ivo 1982, S. 9 und Ulshöfer 1948/49b, S. 85; deutlichen Fortschritt glaubt Ulshöfer (1963) wiederum Anfang der 1960er Jahre zu erkennen. Zu Ulshöfers Vorstellungen über die Selektionsaufgaben des Deutschunterrichts vgl. den Beitrag von Kämper-van den Boogaart/Reh i. d. B.

## 3 Schluss

Nach der Lektüre eines Ende der 1940er Jahre verfassten Aufsatzes zum „Inhalt des Wortes Humanität" resümiert eine Westberliner Lehrkraft, dass „[d]ie ganze Arbeit […] einen reifen Menschen [zeigt]". Sie zieht damit einen weitreichenden Schluss auf die Persönlichkeit des Prüflings. Das war durchaus gewollt – sollte doch „[d]ie Prüfung […] als organischer Abschluß der erzieherischen und unterrichtlichen Arbeit der Schule den Nachweis erbringen, daß der Schüler die […] geforderte Reife erworben hat" (MKWV 1926, S. 283). Dem Deutschen Aufsatz wurde damit seit den Anfängen der Abiturprüfung ein weitreichendes Prüfungspotenzial zugeschrieben (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 293). Wenn auch historische Untersuchungen immer wieder auf Ansichten zeitgenössischer Schüler*innen rückzuschließen versuchen, verlängern sie damit gewissermaßen einen historischen Blick.

Der Wunsch, im Aufsatz ein ‚Eigenes' des Prüflings zu finden, besitzt jedoch allgemeinere Dimensionen. So befragen historische Untersuchungen Schülertexte etwa mit Blick auf den Stellenwert „lebensweltliche[r] Bezüge" (Tille 1993, S. 193), eigener Erfahrungen, individueller Ansichten und selbstständiger Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen.[52] Auch die damit geltend gemachten Ansprüche finden ihre Entsprechung in zeitgenössischen Maßstäben:

> „Nahezu gleichgültig, ob es darum geht, poetische Sensibilität oder nationalistische Auffassungen zu stärken (beide und mehr Programme sind der Karriere des Schulfachs inhärent), will man immer möglichst unmittelbar an die einzelnen Personen, will persönliche Überzeugungen sich entwickeln sehen, nicht aber zweckrationale Befolgung fremd gesteckter Ziele." (Kämper-van den Boogaart 2013, S. 56)[53]

Dass der Aufsatz die Persönlichkeit zu erreichen hatte, war vermutlich auch den Beteiligten bewusst. Danach gefragt, ob „der von der Schule geforderte Deutsch-Aufsatz heute noch sinnvoll ist und eine wesentliche Bildungsaufgabe darstellt" antwortete eine Westberliner Abiturientin Ende der 1950er Jahre pflichtschuldig: „Jeder geschriebene Aufsatzt [sic] bedeutet für seinen jungen Schreiber […] eine

52 Vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, u. a. S. 376, 380ff., Rubinich 1992, S. 263, Schmitz 1999, S. 342ff. und Tille 1993, S. 193f., 200. In der Tendenz sind sich die Untersuchungen einig, dass solche Komponenten erst ab Mitte der 1950er bzw. Anfang der 1960er Jahre an Gewicht gewannen (vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 376, 378; Rubinich 1992, S. 278f.). ‚Kritische' Betrachtungen auch gesellschaftspolitischer Zusammenhänge sehen die Arbeiten erwartungsgemäß Anfang der 1970er Jahre an Gewicht gewinnen (vgl. Hampel 1999, S. 288; Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 381ff. und Rubinich 1992, S. 275f.). Umgekehrt wird herausgestellt, dass bis Mitte des 20. Jahrhunderts individuelle und selbstständige Auseinandersetzungen eher geringes Gewicht besaßen (vgl. Lindemann 2000, S. 215; Selbmann 2005, S. 106; Tille 1995, S. 178.). Abweichend hiervon setzt wiederum Schmitz (1999, S. 342ff.) einen zentralen Umbruch Anfang der 1920er Jahre an.

53 Vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2016/17, S. 196 und Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 291f.

doi.org/10.35468/6052-06

wesentliche Bereicherung nicht nur an reinem Wissen, sondern vor allem auch an Erkenntnis; Erweiterung des geistigen Horizonts [sic]; Vertiefung der sittlichen Reife“ (Herv. d. Lehrkraft).

Dass es im Aufsatz darauf ankam, Authentizität zu *simulieren*, ist längst zu einem Topos geronnen, den nicht zuletzt diverse Schulromane bedienen. So erlebt etwa Wolfgang Herrndorfs Maik Klingenberg, dass Aufsatzaufgaben zwar persönliche Erzählungen fordern, der tatsächlich erwünschten Offenheit jedoch Grenzen gesetzt sind – die etwa dann überschritten werden, wenn die Entzugsversuche alkoholkranker Elternteile geschildert werden (Herrndorf 2010/2013, S. 42ff.). Heinrich Manns Primus Angst weiß, dass es im Aufsatzunterricht darauf ankommt, „[ü]ber Gegenstände, von deren Vorhandensein man nichts weniger als überzeugt war […] eine gewisse Anzahl Seiten mit Phrasen zu bedecken“ (Mann 1905/1964, S. 11) und Alexander Spoerls ‚mittelmäßige[r] Schüler[]‘, führt vor, wie man mit solchen – hier aus systemkonformen Schlagzeilen der 1930er Jahre entlehnten – Phrasen gerade dann reüssiert, wenn man glaubt, den Bogen längst überspannt zu haben (Spoerl 1950/1979, S. 51ff.).[54]

Möglicherweise erliegen historische Untersuchungen mit ihrer Suche bzw. ihrem Wunsch nach Authentizität also der gleichen Versuchung wie historische Akteur*innen.[55] Sich von dieser Suche zu verabschieden, schmälert freilich nicht das Rückschlusspotenzial historischer Reifeprüfungsaufsätze, sondern verschiebt lediglich die Vorstellung davon, worüber Rückschlüsse getroffen werden können. In diesem Sinne sind die Quellen durchaus authentisch: für eine Prüfung, in der es darum ging, Ansprüche zu antizipieren, ihnen schreibend zu begegnen und sie beurteilend geltend zu machen. Dies gilt auch oder gerade dann, wenn Aufsätze Lehrermeinungen wiedergeben oder sich etwa bei Interpretationshilfen und Aufsatzschulen bedienen.

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

Reifeprüfungsaufsätze und -aufgaben: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv.

### Gedruckte Quellen

Engelmann, Susanne ($^{4}$1952): Methodik des deutschen Unterrichts. Hannover, Darmstadt.
Ingenkamp, Karlheinz (1971): Probleme der schulischen Leistungsbeurteilung unter besonderer Berücksichtigung des Deutschunterrichts. In: Der Deutschunterricht 23, H. 3, S. 54–76.

54 Die letzten beiden Beispiele zeugen auch davon, dass das Motiv vom „täuschende[n] Virtuose[n] des Systems“ (Kämper-van den Boogaart 2013, S. 56) seinerseits eine gewisse Faszinationskraft besitzt – die dazu verleiten kann, in historischen Schülerarbeiten nach dem Nicht-Authentischen zu suchen, aufzuspüren, dass der Schüler das Geschriebene gerade nicht glaubt.

55 Dass diese Authentizität hier nicht zu finden ist, ist übrigens kein rein historisches Phänomen (vgl. etwa Scherf 2021).

Ivo, Hubert (1982): Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustands und Überlegungen zu Alternativen. Frankfurt a. M., Berlin, München.
Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung [MWKV] (1936): Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens. 22.7.1926. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 68, Nr. 15, S. 283–294.
Müller, Lotte ([7]1961): Der Deutschunterricht. Selbsttun – Erleben – Lernen. Bad Heilbrunn/Obb.
Prestel, Josef ([1]1956): Methodik des Deutschunterrichts. München.
Reumuth, Karl ([1]1951): Der muttersprachliche Unterricht. Beiträge zur deutschen Spracherziehung. Bd. 5: Ausdrucksschulung und Aufsatz. Bonn.
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (1975): Einheitliche Prüfungsanforderungen im Fach Deutsch. Beschluß der KMK vom 6.2.1975. In: Dies. (Hg.): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Deutsch. Darmstadt, S. 8–28.
Ulshöfer, Robert (1948/49a): Was kann der Aufsatzunterricht beitragen zur Neubesinnung über die Aufgaben der höheren Schulen? In: Der Deutschunterricht 1, H. 5, S. 5–44.
Ulshöfer, Robert (1948/49b): Zur Beurteilung von Reifeprüfungsaufsätzen. Auswertung eines gemeinsamen Versuchs der Deutschlehrer. Mit Musterkorrektur von Friedrich Vogt. In: Der Deutschunterricht 1, H. 8, S. 84–102.
Ulshöfer, Robert (1963): Welcher Grad von Objektivität lässt sich bei der Beurteilung deutscher Aufsätze erreichen? Mitteilung statistischer Unterlagen. In: Der Deutschunterricht 15, H. 5, S. 104–108.

## Literatur

Apel, Hans J. (1991): Abituraufsätze als Spiegel des Zeitgeistes. Von Schillers Wallenstein zu Brecht und Dürrenmatt. In: Archiv für Kulturgeschichte 73, H. 2, S. 453–468.
Apel, Hans J. (1995): Schillers „Wallenstein“ zwischen Kaiserreich und Drittem Reich. Abituraufsätze in einer sich wandelnden Welt: In: Paedagogica Historica 31, H. 1, S. 65–81.
Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg, S. 191–209.
Bölling, Rainer (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn, München, Wien, Zürich.
Bundeszentrale für Politische Bildung (2020): Wie haben sich die Abiturientenquoten von Jungen und Mädchen über die Zeit verändert?
Abb. Online unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/201019_bpb_Abiturientenquoten_nach_Alter.pdf [zuletzt überprüft am 16.04.2023].
Conrad, Claus (1986): Krieg und Aufsatzunterricht. Eine Untersuchung von Abituraufsätzen vor und während des Ersten Weltkriegs. Frankfurt a. M. u. a.
Dawidowski, Christian (2017): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Fachgeschichte? Beginn einer methodologischen Selbstreflexion in der Literaturdidaktik. In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. u. a., S. 9–33.
Dawidowski, Christian (2018): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Ziele, Methoden, Desiderata. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler, S. 147–162.
Dornieden, Sebastian (2008): Spiegel des Zeitgeistes: Göttinger Abituraufsätze im Fach Deutsch 1905–1931. Saarbrücken.
Eiben-Zach, Britta (2022): Literatur als Gegenstand Westberliner Abituraufsätze der 1950er und 1960er Jahre. Interpretationen und Literaturkonzepte, Aufgabentypen und Aufsatzarten (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 76). Frankfurt a. M. u. a.
Grimm, Hannelore (2003): Veränderungen der Sprachfähigkeiten Jugendlicher. Eine Untersuchung zu Abituraufsätzen von den Vierziger- bis zu den Neunzigerjahren. Frankfurt a. M. u. a.
Hampel, Günther (1999): Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Hessen am Beispiel der „Lahntalschule Biedenkopf“ (1846–1969). Frankfurt a. M. u. a.

Helbig, Marcel (2010): Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland. Frankfurt a. M., New York.
Heuer, Julia (2015): Gegenwartsprosa im Literaturunterricht. Eine diskursanalytische Studie zur literaturdidaktischen Auswahlpraxis in den 1950er und 1970er Jahren. Frankfurt a. M. u. a.
Herrndorf, Wolfgang ([8]2010/2013): tschick. Berlin.
Hohmann, Joachim S./Langer, Hermann (1995a, Hg.): „Stolz, ein Deutscher zu sein…". Nationales Selbstverständnis in Schulaufsätzen 1914–1945. Frankfurt a. M. u. a.
Hohmann, Joachim S./Langer, Hermann (1995b): Stolz, ein Deutscher zu sein? Zur Geschichte des „Nationalstolzes" in Deutschunterricht, Aufsatzerziehung und Lesebuch. In: Dies. (Hg.): „Stolz, ein Deutscher zu sein…". Nationales Selbstverständnis in Schulaufsätzen 1914–1945. Frankfurt a. M. u. a., S. 10–54.
Jakob, Hans-Joachim (2009): Vom natürlichen Widerstand des historischen Textes gegen seine empirische Auswertung. Quellenkritische Skizze zur historisch-empirischen Schulkanonforschung an einer Reihe von Beispielen. In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hg.): Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte. Frankfurt a. M. u. a., S. 169–190.
Jasper, Ruth/Müller-Michaels, Harro (2010): Der Abituraufsatz im Fach Deutsch in Westdeutschland von 1945–1989. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 365–390.
Junge, Manuel (2017): Kulturwissenschaftliche Lesebuchforschung. In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. u. a., S. 35–55.
Kämper-van den Boogaart, Michael (2013): Der deutsche Aufsatz und das Abitur – was man vielleicht aus der Geschichte lernen könnte … In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart, S. 41–61.
Kämper-van den Boogaart, Michael (2016/17): Nach PISA, Bildungsstandards und alledem: Klagen über die Kompetenzen deutscher Abiturienten. In: Deutschblätter. Hg. vom Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2016/17: Verstand und Gefühl. Lesen im Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Bildungsstandards, S. 191–199.
Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Fach und Disziplin, Deutschunterricht und Germanistik. In: Didaktik Deutsch 24, H. 46, S. 25–31.
Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine (2023): Der ‚Schulgermanist' Robert Ulshöfer und die Gymnasiallehrerbildung. Konservative pädagogische Positionen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 177–194.
Klinger, Kerrin (2018a): Aktenprozesse – Zur Dinglichkeit des Abiturs. In: Zeitschrift für Museum und Bildung. Bd. 84/85, S. 138–152.
Klinger, Kerrin (2018b): Das Abitur – Eine Akte. Zu einer Historischen Praxeologie des Abiturs. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bd. 23, S. 172–204.
Köhler, Henning (1994): Adenauer. Eine politische Biographie. Frankfurt a. M., Berlin.
Köhler, Helmut/Lundgreen, Peter/Rochow, Thomas/Schallmann, Jürgen (2014): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 7: Allgemein bildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010. Göttingen.
Kratzmeier, Denise (2016): Chronik von Leben und Werk. In: Kugli, Ana/Opitz, Michael (Hg.): Brecht Lexikon. Stuttgart, Weimar, S. 274–277.
Lahann, Birgit (1982): Abitur. Von Duckmäusern und Rebellen – 150 Jahre Zeitgeschichte in Aufsätzen prominenter Deutscher. Hamburg.
Lindemann, Klaus (1980): Ob ich mir oder mich assimiliere. In: Die Zeit. Nr. 53 (26.12.1980). Online unter: https://www.zeit.de/1980/53/ob-ich-mir-oder-mich-assimiliere [zuletzt überprüft am 16.04.2023].

Lindemann, Klaus (2000): „Zitate und Geflügelte Worte aus diesem gigantischen Werk“. Goethe im Abitur in und zwischen den Weltkriegen. In: Lecke, Bodo (Hg.): Dauer im Wechsel? Goethe und der Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a., S. 211–237.

Lindemann, Klaus (2003): Deutsch denken, reden, schreiben. Schule, Deutschunterricht und Abitur 1932–1940 dargestellt am Beispiel der Essener Gymnasien Borbeck und Bredeney. Frankfurt a. M. u. a.

Lindner, Urs (2016): Natur/Naturalismus/Humanismus. In: Schweikard, David P./Quante, Michael (Hg.): Marx Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, S. 219–232.

Lösener, Hans/Ludwig, Otto (2007): Geschichte des Schulaufsatzes in Beispielen. Ein Arbeitsbuch. Baltmannsweiler.

Ludwig, Otto ([1]1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin, New York.

Lütgemeier, Gertrud (2008): Deutsche Besinnungen 1911–1971. Hundert Reifeprüfungsaufsätze als Spiegel ihrer Zeit. Frankfurt a. M. u. a.

Mackasare, Manuel/Susteck, Sebastian (2019a): Erforschung schulischer Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, -didaktik und -unterricht. Ein Projektaufriss. In: Geschichte der Germanistik. Historische Zeitschrift für die Philologien. Bd. 55/56, S. 153–155.

Mackasare, Manuel/Susteck, Sebastian (2019b): Stilbildung. Lessings *Nathan der Weise*, eine bestandene Reifeprüfung und die Genese literaturwissenschaftlicher Fachkultur durch Lektürehilfen im frühen 20. Jahrhundert. In: Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre 69, H. 2, S. 281–302.

Mackasare, Manuel (2020): Charakterbildung. Produktion und Reproduktion ideeller Gehalte in Fachdiskurs, Lehrbuch und Lektürehilfe sowie im Schüleraufsatz des deutschen Unterrichts. Goethes Torquato Tasso um 1900. In: Susteck, Sebastian (Hg.): Erschriebene Kultur. Schulische Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, Didaktik und Empirie. Heilbrunn/Obb., S. 27–64.

Mann, Heinrich ([8]1905/1964): Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. Berlin, Weimar.

Meier, Ekkehard (1993): In einer neuen Zeit – Abiturarbeiten 1946 bis 1948. In: Radde, Gerd (Hg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln 1945-1972. Opladen, S. 21–28.

Mohler, Peter P. (1978): Abitur 1917–1971. Reflektionen des Verhältnisses zwischen Individuum und kollektiver Macht in Abituraufsätzen. Frankfurt a. M. u. a.

Müller-Michaels, Harro (2007): Anfänge und Entwicklung des Literaturunterrichts in den beiden deutschen Staaten. In: Czech, Gabriele (Hg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M. u. a., S. 49–70.

Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1994): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Zur Deutung unserer Ergebnisse. In: Sieber, Peter (Hg.) (1994): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau, Frankfurt a. M., Salzburg, S. 303–343.

Oyen, Stefan A. (2006): Deutsch-Abituraufsätze der Nachkriegszeit als Quellen im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57, H. 9, S. 510–518.

Reh, Sabine (2017): Die Ambivalenz der Rede über die „Sache“ des Unterrichts. Beobachtungen zur Korrektur von deutschen Abituraufsätzen aus den 1950er Jahren. In: Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn, S. 107–125.

Reh, Sabine/Eiben-Zach, Britta (2021): Das Bewerten von Literatur. Literarische Normen im fachdidaktischen Diskurs und in Abituraufsätzen der 1960er Jahre. In: Brenz, Lydia/Pflugmacher, Torsten (Hg.): Normativität literarischen Verstehens. Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis eines zentralen Problems. Frankfurt a. M., S. 175–196.

Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als „Gesammtbildung der Examinanden“. Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 280–298.

Reh, Sabine/Löwe, Denise/Engelhardt, Kerrin von/Eiben-Zach, Britta/Lorenz, Marco (2023): Verordnete Prüfung. Gesetzliche Vorgaben zum Abitur und zur Prüfung im Fach Deutsch (Bayern, Preußen und West-Berlin). In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 18–52.
Roberg, Thomas (2010): Konservative Modernisierung. Aspekte und Probleme der Geschichtsschreibung des Deutschunterrichts im Westdeutschland der Adenauerzeit. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 79–131.
Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (2010): Einleitung. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 7–24.
Rubinich, Johann (1992): Abiturarbeiten in den 50er und 60er Jahren. In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968. Frankfurt a. M. u. a., S. 262–303.
Schäfer, Margit (1994): Von der Schwäche für Goethe zur Rechtschreibschwäche. Der Abituraufsatz im Spiegel der Zeit. In: 100 Jahre Ursulinen in Geisenheim. 1894–1994. Festschrift aus Anlaß des hundertjährigen Bestehens von Kloster und Schule. Eltville/Rheingau, S. 101f.
Scherf, Daniel (2021): Subjektsein im Literaturunterricht. Eine Auseinandersetzung mit einer fachdidaktischen Konvention. In: Didaktik Deutsch 26, H. 50, S.76–95.
Schmitz, Wolfgang F. W. (1999): Deutschunterricht zwischen Beharrung und Veränderung. Aufsatzthemen Berliner Höherer Schulen in der Weimarer Republik. Berlin.
Schwalb, Angela (2000): Mädchenbildung und Deutschunterricht. Die Lehrpläne und Aufsatzthemen der höheren Mädchenschulen Preußens im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Frankfurt a. M. u. a.
Sauer, Bernhard (2012): „Nie wird das Deutsche Volk seinen Führer im Stiche lassen“. Abituraufsätze im Dritten Reich. Berlin.
Selbmann, Rolf (1987/88): „Deutsch sein heißt arbeiten“. Zeitgeist in Aufsatzthemen zwischen Kaiserreich und Drittem Reich, zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Wilhelmsgymnasiums. In: Wilhelmsgymnasium München. Jahresbericht 1987/88, S. 137–150.
Selbmann, Rolf (1996): Vom Jesuitenkolleg zum humanistischen Gymnasium. Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Bayern zwischen Gegenreformation und Gegenwart am Wilhelmsgymnasium München. Frankfurt a. M. u. a.
Selbmann, Rolf (2005): „Goethe als solcher“. Literaturvermittlung in Aufsatzthemen vom Kaiserreich zum Dritten Reich. In: Korte, Hermann/Rauch, Marja (Hg.): Literaturvermittlung im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Vorträge des 1. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung. Frankfurt a. M. u. a., S. 97–108.
Selbmann, Rolf (2017): Zwischen Chrie und Texterschließung. Inwiefern reflektieren Aufsatzthemen die Fachgeschichte Deutsch – oder nicht? In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. u. a., S. 127–149.
Sieber, Peter ([1]1998): Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. Tübingen.
Spoerl, Alexander ([21]1950/1979): Memoiren eines mittelmäßigen Schülers. München.
Statistisches Bundesamt (2019): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2018/2019. Online unter: https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00055458/2110100197004_Korr05032020.pdf [zuletzt überprüft am 16.04.2023].
Susteck, Sebastian (2010): Zwischen den Zeiten. Die ersten zwei Generationen gymnasialer Deutschlehrpläne in Westdeutschland ab 1945. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 135–171.

Susteck, Sebastian (2020): Erschriebene Kultur. Die Gattung Lektürehilfe als Gegenstand der historischen Reflexion und empirischen Nutzungsforschung. In: Ders. (Hg.): Erschriebene Kultur. Schulische Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, Didaktik und Empirie. Heilbrunn/Obb., S. 7–26.

Tenorth, Heinz-Elmar (1975): Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973. Zur Genese und pädagogischen Kritik der „Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II". Bad Heilbrunn/Obb.

Tille, Lothar (1993): Zur Widerspiegelung lebensweltlicher Bezüge bei der Wahl von Aufsatzthemen an preußischen Gymnasien in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Beisbart, Ortwin/Bleckwenn, Helga (Hg.): Deutschunterricht und Lebenswelt in der Fachgeschichte. Frankfurt a. M. u. a., S. 193–210.

Tille, Lothar (1995): Zur Entwicklung des Deutschunterrichts am Königlich-Preußischen Gymnasium in Erfurt im 19. Jahrhundert. In: Ehrhardt, Horst/Sonntag, Edith (Hg.): Historische Aspekte des Deutschunterrichts in Thüringen. Frankfurt a. M. u. a., S. 157–182.

Vogt, Rüdiger (1990): „Die Auffassung zeigt nicht unerhebliche Schwächen". Abituraufsätze 1936 zwischen Distanzierung und Anpassung. In: Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (Hg.): Schreiben – Schreiben in der Schule. Hildesheim, Zürich, New York, S. 125–153.

Wenning, Norbert (1986): Das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933 – ein erfolgreicher Versuch der Bildungsbegrenzung? In: Die Deutsche Schule 78, H. 2, S. 141–160.

Zach, Britta/Reh, Sabine (2018): Abituraufgaben in der späten Weimarer Republik zwischen Normierung der Aufgabenbearbeitung und dem Anspruch nach „Selbstständigkeit". In: Didaktik Deutsch 23, H. 44, S. 44–60.

Zimmer, Hasko (2007): Literaturunterricht und Systemkonkurrenz. Deutschlehrpläne der Bundesrepublik und der DDR im Kontext der fünfziger Jahre. In: Czech, Gabriele (Hg.): „Geteilter" deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M. u. a., S. 95–116.

Zimmer, Ilonka (2009): Überlegungen zu empirischen Verfahren in der historischen Kanonforschung. Notizen aus einem Werkstattbericht (Uhland im Kanon). In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hg.): Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte. Frankfurt a. M. u. a., S. 191–221.

## Autorin

Dr. **Britta Eiben-Zach** war bis 2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsche Philologie und Didaktik der deutschen Literatur der Eberhard Karls Universität Tübingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte des Deutsch- und Literaturunterrichts, literaturbezogene Schreibformen und (Abiturprüfungs-)Aufgaben.
E-Mail: b.zach@eiben-online.de

doi.org/10.35468/6052-06

*Britta Eiben-Zach*

# Vom literarischen Aufsatz zur Literaturanalyse. Der Wandel literaturbezogenen Schreibens im Zeitraum 1882–1972

Ein Anfang der 1970er Jahre erschienenes Bändchen der Reihe ‚Wege zum Abituraufsatz' empfahl dem angehenden Prüfling „Auffrischung des Lektürepensums (Inhaltsangaben, Notizen im Ringheft – erneute Orientierung auch anhand der Literaturgeschichte, von Schauspiel- und Romanführern – Studium von Interpretationen […])" (Kranz 1973, S. 187) und sich zu überlegen, „welche Werke […] [man, EZ] für diese oder jene Problemfrage[1] aus […] [seinem, EZ] Lektüre-Kanon heranziehen könnte[]" (ebd.). Das Aufgabenformat, auf das sich die Schüler*innen so vorbereiten sollten, ist in etwa so alt wie der Unterricht in deutscher Literatur selbst: Bereits im frühen 19. Jahrhundert ließ man Schüler Höherer Schulen Texte zu literarischen Werken verfassen (vgl. Kämper-van den Boogaart 2019, S. 7; Ludwig 1889, S. 236, 243). Bezeichnet wurde dieses Genre schulischen Schreibens zunächst als ‚literarischer Aufsatz'.

In der schulischen Reifeprüfung ist Literatur bis heute fest verankert;[2] Prüfungsaufgaben entsprechen aber nur noch zum Teil dem alten ‚literarischen Aufsatz'. Wenngleich die Entwicklung historischer Schreibformen potenziell immer auch den aktuellen Status quo schulischen Schreibens erhellt, wurde der Wandel literaturbezogener Schreibformate, Aufsatzthemen und Schülerargumentationen bislang nur vereinzelt beleuchtet.[3] Nur in Ansätzen untersucht[4] wurde dabei eine Entwicklung, die sich in den 1950er und 1960er Jahren abzeichnete und das Spektrum literaturbezogenen Schreibens nachhaltig veränderte. In diesen Jahren etablierte sich ein neues, von zeitgenössischen Didaktiker*innen und Lehrkräften hoffnungsfroh aufgenommenes Textformat: Der ‚Interpretationsaufsatz'.

1 Als solche Problemstellung wird angeführt: „‚Macht als Versuchung des Menschen.'" (Kranz 1973, S. 187).

2 Wie ‚Texte über Texte [heute, EZ] als Formate schriftlicher Leistungsprüfung' eingesetzt werden und wie dies didaktisch reflektiert wird, fasst etwa Zabka (2019) zusammen.

3 Vgl. insbesondere Apel 1991, 1995, darüber hinaus auch Jasper/Müller-Michaels 2010, Leppmann 2000, S. 87f., Rubinich 1992 und Selbmann 1987/88, 1996, 2005, 2017, zusammenfassend Eiben-Zach i. d. B.

4 Vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 382, Rubinich 1992, S. 274f. und Selbmann 2017, S. 140ff.

doi.org/10.35468/6052-07

Der ‚literarische Aufsatz' wurde von diesem neuen Format nicht im eigentlichen Sinne abgelöst. Die Entwicklung ist vielmehr eine der Ausdifferenzierung: In den 1950er und 1960er Jahren ließ man Schüler*innen sowohl Interpretations- als auch literarische Aufsätze verfassen – und gab ihnen bisweilen auch die Wahl zwischen beiden Formaten.

Diese Entwicklung wurde im Rahmen des Projekts ‚Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972' an Westberliner Reifeprüfungsaufsätzen untersucht (vgl. Eiben-Zach 2022). Der vorliegende Beitrag möchte die Ergebnisse dieser Untersuchungen zusammenfassen und hierauf aufbauend eine Veränderung beleuchten, die Anfang der 1970er Jahre einsetzte: In der Westberliner Reifeprüfung waren Interpretationsaufsätze bis 1964 als „Analyse und Deutung eines oder mehrerer Texte" (RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 71) vorgesehen; in der Prüfungsordnung von 1970 hingegen war nur noch von „Analyse" (RP 1970, S. 429) die Rede. Der Beitrag geht der Frage nach, wie Schüler*innen solche Analyseaufträge bearbeiteten, welchen Ansprüchen sie dabei zu genügen hatten und inwiefern Änderungen gegenüber dem ‚Interpretations'-aufsatz der 1950er und 1960er Jahre zu erkennen sind – sich mit der Aufgabenformulierung also tatsächlich auch das Aufgaben- und Aufsatzformat änderte. Dies wird exemplarisch anhand von zwei Westberliner Reifeprüfungsaufsätzen beleuchtet, die Anfang der 1970er Jahre einen Kurzprosatext Bölls zu ‚analysieren' hatten.[5]

In einem ersten Schritt zeichnet der Beitrag die Entwicklung vom literarischen zum Interpretationsaufsatz ausführlicher nach (Abschnitt 2). Hieran anschließend wird die Verschiebung vom Interpretations- zum Analyseauftrag zunächst auf konzeptioneller Ebene – anhand von didaktischen Beiträgen und Prüfungsordnungen – beleuchtet (Abschnitt 3), bevor im letzten Schritt die Reifeprüfungsaufsätze selbst analysiert werden (Abschnitt 4).

## 1 Vom literarischen Aufsatz zum Interpretationsaufsatz

Wie einleitend thematisiert, etablierte sich das Format des ‚literarischen Aufsatzes' – als schulisches Schreiben zu deutschsprachiger Literatur – an deutschen Höheren Schulen im frühen 19. Jahrhundert, verstärkt ab den 1870er Jahren (vgl. Kämper-van den Boogaart 2019, S. 7; Ludwig 1988, S. 236, 243, s. o.). Auch als Gegenstand schulischen *Schreibens* wurde deutschsprachige Literatur dabei gegen ein Primat klassischer (d. h. griechischer und lateinischer) Dichtung etabliert (vgl. Ludwig 1988, S. 239). Einen frühen Fürsprecher fand der auf deutschsprachige Dichtung bezogene ‚literarische Aufsatz' bei Hiecke (1842; vgl. Ludwig 1988, S. 238ff.).

5 Diese Aufsätze wurden im Rahmen der bereits erwähnten Untersuchung (Eiben-Zach 2022) ausgewertet; die Ergebnisse dieser Auswertung konnten dort jedoch nur in sehr groben Zügen dargelegt werden.

doi.org/10.35468/6052-07

Die Reifeprüfungsaufgaben, mit denen literarische Texte in den kommenden Jahrzehnten fokussiert wurden, folgten zum Teil klar erkennbaren zeitlichen Trends – wenn etwa Ende der 1930er Jahre gefordert war, „[n]ach Gestalten der in der Prima behandelten Literatur […] ein Bild deutschen Wesens zu geben“.[6] Andere Themen – so etwa „[d]ie Idee der reinen Menschlichkeit in Goethes Iphigenie [sic!]“[7] – überdauerten die Zeit, sodass sich der literarische Aufsatz gegenüber anderen Formen schulischen Schreibens auch durch eine gewisse Konstanz seiner Themen charakterisieren lässt. Dabei lassen sich Themenschwerpunkte nicht monokausal aus übergeordneten politischen Entwicklungen ableiten:

> „Sind die gesellschaftspolitischen, aber auch die wirtschaftlichen Verhältnisse bedrängend, spiegeln sie sich auch in den Themen und Darstellungen. Die Interpretation weicht von der Sachanalyse ab und bezieht aktuelle Fragen ein. Das stimmt meistens, aber nicht immer. Manchmal ist die Klassik geradezu der Rettungsanker in bedrängten Zeiten, so etwa, wenn nach 1940 die Werkinterpretation wieder in den Vordergrund tritt.“ (Apel 1995, S. 80)

Was literaturbezogene Prüfungsaufgaben jedoch bis in die 1950er Jahre verband, ist, dass sie auf umfangreichere, den Abiturient*innen bereits bekannte Texte Bezug nahmen, die unter einem explizit ausgewiesenen Themenschwerpunkt zu fokussieren waren. Mit der Frage nach „Humanität“ etwa war relativ klar vorgegeben, welche Aspekte der ‚Iphigenie‘ in welcher Perspektive zu thematisieren waren. Die Prüflinge hatten das Drama bereits im Unterricht behandelt; in der Prüfung mussten sie es als Ganzes präsent haben und geläufige Interpretationsansätze bzw. ‚passende Problemstellungen‘[8] kennen.
Vergleichbare Abiturprüfungsaufgaben sind heute zumindest in zentralen Prüfungen seltener geworden. Sie unterscheiden sich bspw. deutlich von literaturbezogenen Aufgaben, die unter Koordination des ‚Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen‘ (IQB) für den länderübergreifenden Einsatz entwickelt, zwischen 2017 und 2021 gestellt und anschließend auf der Homepage des IQB publiziert worden sind. Diese Aufgaben beziehen sich sämtlich auf kurze Texte oder Textauszüge, die den Schüler*innen in der Prüfung vorgelegt wurden und z. T. gerade unbekannt sein *sollten*.[9]

6 Diese Aufgabe wurde Ende der 1930er Jahre am fokussierten Westberliner Gymnasium gestellt.
7 So lautete eine Aufgabe, die Anfang der 1940er Jahre an derselben Westberliner Schule gestellt wurde. Ähnliche Aufgaben wurden an dieser Schule bzw. ihrer Nachfolgerinstitution auch in den späten 1940er, den 1950er und 1960er Jahren vorgegeben.
8 Vgl. die einleitend zitierte Handreichung (Kranz 1973, S. 187).
9 Vgl. https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/ [zuletzt überprüft am 16.04.2023]. Aufgaben des Formats „Erörterung literarischer Texte“ (KMK 2012, S. 24) legen dabei z. T. pragmatische Texte vor und lassen von diesen ausgehend auch umfangreichere, aus dem Unterricht bekannte Texte betrachten. In dieser Ausrichtung und in seiner Abgrenzung von der Aufgabenart „Interpretation literarischer Texte“ (ebd.) lässt sich dieses Format vorsichtig als Nachfolger des alten ‚literarischen Aufsatzes‘ verstehen; für ein solches Verständnis spricht auch, dass der ‚literarische Aufsatz‘ seiner Zeit als Spielart des ‚Besinnungsaufsatzes‘ verstanden wurde (vgl. zusammenfassend Eiben-Zach 2022, S. 166), der wiederum als Vorläufer des heutigen ‚Erörterungsaufsatzes‘ gilt.

doi.org/10.35468/6052-07

Auf diese Weise umgeht man Herausforderungen, die sich speziell bei zentral gestellten Prüfungsaufgaben ergeben: Wenn solche Aufgaben umfangreichere, aus dem Unterricht bekannte Texte thematisieren, muss auch die Oberstufenlektüre zentral reguliert werden.[10]
Wie die alten Aufsatzaufgaben (z. B. zu Goethes ‚Iphigenie') setzen die neuen länderübergreifenden Abituraufgaben in der Regel Schwerpunkte für die geforderte Textbetrachtung:

> „Interpretieren Sie die vorliegende Erzählung von Matthias Brandt. Berücksichtigen Sie dabei insbesondere die Figurenkonstellation sowie die erzählerische Gestaltung und deren Wirkung auf die Leserin bzw. den Leser." (IQB 2020)[11]

Für solche und weitere fokussierenden und spezifizierenden Vorgaben und Entlastungen hat sich die literaturdidaktische Aufgabenforschung (bekanntermaßen) in den vergangenen Jahren immer wieder stark gemacht.[12] Anders als für Aufsatzaufgaben des alten Formats waren sie für Aufgaben zu vorliegenden Texten gerade nicht selbstverständlich. Vielmehr war es lange Zeit üblich, in der Prüfung vorgelegte Texte mit einem unspezifizierten Interpretationsauftrag wie etwa „‚Interpretieren Sie die Parabel von Franz Kafka'"[13] zu fokussieren (vgl. Köster 2017, S. 31f.).
Aus dem Blick gerät heute häufig, dass auch diese unspezifizierten Interpretationsaufgaben in ihrer Zeit eine Innovation darstellten und als solche auch von schulbezogenen Akteur*innen wahrgenommen worden sind. Als Reifeprüfungsaufgaben etablierten sie sich ab den 1960er Jahren.[14] Das (damals) Neue bestand darin, dass den Prüflingen die zu untersuchenden Texte in der Prüfung vorgelegt wurden und dass ihnen diese Texte noch nicht aus dem Unterricht bekannt waren.[15] Auf diese Weise sollten die Schüler*innen veranlasst werden, die Texte selbstständig zu interpretieren.

10 Indem den Prüflingen stattdessen kurze Texte oder Textauszüge vorgelegt werden, wird der Weg gewählt, für den man sich schon in den 1950er Jahren für die bayerischen (zentral gestellten) literaturbezogenen Aufgaben entschieden hatte (vgl. Selbmann 2017, S. 140).

11 Vgl. weiter auch die auf der Homepage des IQB publizierten Interpretationsaufgaben: https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/ [zuletzt überprüft am 16.04.2023].

12 Vgl. etwa Köster u. a. 2016, Zabka 2019, S. 86ff. und auf Lernaufgaben bezogen Winkler 2010 und Steinmetz 2020.

13 Hierbei handelt es sich um eine Beispielaufgabe, die 2016 veröffentlicht wurde, um zu illustrieren, wie die besagten länderübergreifenden Prüfungsaufgaben gestaltet werden könnten (Köster 2017, S. 31).

14 Vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 382, Rubinich 1992, S. 274f. und Selbmann 2017, S. 140ff., s. o.

15 Diese Innovation betraf nicht allein die literaturbezogenen Prüfungsaufgaben. In der Westberliner Abiturprüfung z. B. konnten den Schüler*innen auch „Abhandlungen" (PO 1959, S. 8) vorgelegt werden. Mit solchen Aufgaben etablierte sich eine Alternative zum ‚Besinnungsaufsatz' ohne Textgrundlage, der zunehmend in die Kritik geraten war (vgl. in diesem Zusammenhang Grimm 2003, S. 34f.; weiter auch Kämper-van den Boogaart 2023a, i. d. B.).

Dass Aufgaben, die etwa nach der „Idee der reinen Menschlichkeit in Goethes Iphigenie“ (s. o.) fragten, nicht zum selbstständigen Interpretieren anregten, war bereits im frühen 20. Jahrhundert kritisiert worden. Konkret glaubte man zu beobachten, dass Prüflinge beim Verfassen von ‚literarischen Aufsätzen‘ (auch angesichts überfordernder Aufgabenstellungen) auf Interpretationen zurückgriffen, die sie zuvor im Unterricht vermittelt bekommen oder in Lektürehilfen nachgelesen hatten,[16] – und im Ergebnis einigermaßen platte, zumindest aber nicht die gewünschten eigenständigen (und auf ‚Eigenes‘ bezogenen) Argumentationen[17] produzierten:

> „[S]olange der literarisch-ästhetische Reproduktionsaufsatz im Wechsel mit dem moralisch-philosophischen allein herrschte, schrieb […] ein großer Teil unserer Schüler mit mehr oder weniger Widerwillen nach einem bestimmten Schema Phrasen über Dinge, die sie nichts angingen und die sie nicht beurteilen konnten […].“ (Engelmann 1952, S. 183, i. O. gesperrt; vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2013, S. 53)

An den untersuchten Westberliner Reifeprüfungsarbeiten zeigt sich exemplarisch, dass Prüflinge in ihren ‚literarischen Aufsätzen‘ tatsächlich auf zeitgenössische Handreichungen zurückgriffen und damit auch recht erfolgreich waren (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 348ff.).
Auf das neue Format des ‚Interpretationsaufsatzes‘ konnten sie sich nicht mehr in der gleichen Weise vorbereiten. Deshalb versprach man sich von diesem Format eigenständigere Leistungen:

> „Nicht gleichzusetzen ist diese Stilform [d. h. der ‚literarische Aufsatz‘, EZ] mit den Interpretationsaufgaben, der Gedicht- und Prosainterpretation. Hier geht es um die selbständige Erschließung und Deutung kürzerer (im Unterricht nicht behandelter!) literarischer Texte. Die Anforderungen sind also um einiges erhöht; der Rückgriff auf Unterrichtsergebnisse ist kaum möglich […].“ (Kranz 1973, S. 12; vgl. auch Großmann 1963, S. 50; Ulshöfer 1965, S. 44; Eiben-Zach 2022, S. 362)

In der Westberliner Reifeprüfung waren solche Aufgaben ab 1959 als „Analyse und Deutung eines oder mehrerer Texte“ vorgesehen (vgl. RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 71).[18]

---

16 Vgl. Kämper-van den Boogaart 2013, S. 48, 52 mit Verweis auf Havenstein 1925, darüber hinaus auch Engelmann 1952, S. 181, Großmann 1963, S. 46, Haußmann 1950, S. 113ff., Kleiner 1967, S. 99, Rahn 1948/49, S. 88f. und Scheuermann 1948/49, S. 79.

17 Seit dessen Anfängen wollte man mit dem deutschen Reifeprüfungsaufsatz „immer möglichst unmittelbar an die einzelnen Personen“ herankommen (Kämper-van den Boogaart 2013, S. 56). Vgl. zum Prüfungsanspruch des Formats auch Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017.

18 Verankert wurde das neue Format (wie Mitte der 1960er Jahre in Bayern) mit der ersten Regulierung, die überhaupt unterschiedliche Aufgabenarten für den ‚deutschen Aufsatz‘ differenzierte (vgl. RP 1926; RP 1959; Selbmann 2017, S. 140f.). Z.T. finden sich entsprechende Aufgaben jedoch bereits früher; an der hier fokussierten Westberliner Schule wurden sie etwa ab Mitte der 1950er Jahre gestellt (vgl. außerdem Köster 2017, S. 32, FN 3 mit Verweis auf Rubinich 1992, S. 286).

doi.org/10.35468/6052-07

Begeistert aufgenommen wurde das neue Genre etwa von Robert Ulshöfer (1965). Er wertete die Innovation als „[e]ine gewaltige Leistung“ (ebd., S. 44), da „Schüler [nun, EZ] […] selbständig Interpretationen von Gedichten, von Kurzgeschichten, von Prosatexten [verfertigten]“ (ebd.). Und auch historische Untersuchungen heben positiv hervor, dass mit dem neuen Format „die Textarbeit immer mehr zum zentralen Schwerpunkt des Unterrichts wurde“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 382).
Zumindest an der hier betrachteten Westberliner Schule zeigten sich jedoch Schwierigkeiten mit der neuen Aufgabenart. Häufiger als andere Arbeiten wurden ‚Interpretationsaufsätze‘ als „mangelhaft“ bewertet; oft kritisierte die prüfende Lehrkraft, dass der Aufsatz den Anspruch der Interpretation verfehlt hatte, bei Paraphrasen und Nacherzählungen stehen geblieben war (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 457f., 473).[19] Besonders drastisch fiel etwa folgende Kritik an einem Ende der 1960erJahre verfassten „mangelhaften“ Westberliner Aufsatz aus:

> „Der Verfasser gibt sich kaum Mühe, die Kurzgeschichte zu deuten und der gestellten Aufgabe gerecht zu werden. Statt dessen erzählt er auf S. 1–5 (!!) ihren Inhalt nach, wobei es sich stellenweise (z. B. Z. 28 ff., 57 ff.) mehr um ein Abschreiben des Textes mit geringfügigen Änderungen als um eine selbständige Nacherzählung handelt.
> Eine solche Arbeitsweise in einem Abituraufsatz zeugt von einer bemerkenswerten Einstellung.
> Die Interpretation beginnt erst auf S. 6 (!) […]. Die gestellte Aufgabe – Interpretation dieser Kurzgeschichte – ist nicht gelöst worden.“ (Herv. d. Lehrkraft; vgl. auch Eiben-Zach 2022, S. 416)

Auch solche Probleme hatten bereits zeitgenössische Didaktiker*innen beobachtet (vgl. Pries 1963, S. 16f.; Ulshöfer 1965, S. 58). So warnte etwa Kranz (1970, S. 159) an die angehenden Prüflinge gewandt: „Verwechseln Sie […] Interpretation nicht […] mit Nachzeichnung, Umschreibung, Paraphrase eines Textes!“

## 2 Vom Interpretations- zum Analyseaufsatz

1970 wurde in Berlin eine neue Reifeprüfungsordnung erlassen. Für die schriftliche Deutschprüfung bestand die größte Innovation in einem Format, das, wie man heute sagen würde, ‚situiertes Schreiben‘ (vgl. etwa Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) forderte. Es zielte auf „Texte[] für einen konkret bezeichneten Zweck“ (RP 1970, S. 429); eine entsprechende Aufgabe konnte – so die exemplarisch angeführten Textformen – etwa „[einen] Brief, [eine] Rede, [einen] Diskussionsbeitrag, Essay, Bericht, Kommentar, [eine] Reportage, [ein] Vorwort, Gutachten,

19 Diese Einschätzungen finden ihre Entsprechung in den Schülertexten. Es lässt sich nachweisen, dass sich die kritisierten Aufsätze zumindest passagenweise stärker an der Textvorlage bewegten als andere Arbeiten (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 457f.).

doi.org/10.35468/6052-07

[eine] Kritik, [oder einen] Zeitungsartikel)“ (ebd., Ergänzungen EZ) verfassen lassen. Solche Aufgaben entsprachen den Ansprüchen eines ‚kommunikationsorientierten‘ Aufsatzunterrichts, für den man ab den späten 1960er Jahren im Kontext einer auch insgesamt verstärkt kommunikationsorientierten Deutschdidaktik[20] plädierte (vgl. Karg 2007, S. 22ff.; Ludwig 1988, S. 453; Spinner 1993; zusammenfassend auch Born/Eiben-Zach 2020).

Im Folgenden soll jedoch der Wandel des ‚Interpretationsaufsatzes‘ im Fokus stehen. Aufgaben zu vorliegenden Texten waren bis Anfang der 1970er Jahre als „Analyse und Deutung eines oder mehrerer Texte (Gedichte, Abhandlungen usw.)“ vorgesehen (RP 1964, S. 71; RP 1959, S. 8; s. o.). Mit der neuen Reifeprüfungsordnung wurde die Aufgabenart umbenannt in „Analyse von literarischen und anderen Texten“ (RP 1970, S. 429). An der betrachteten Westberliner Schule passte mindestens eine Lehrkraft daraufhin ihre Aufgabenstellungen an und ließ literarische Texte nun eher ‚analysieren‘ als ‚interpretieren‘ (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 372).

Welche Akzentverschiebungen konnte man mit dieser terminologischen Änderung assoziieren? Von ‚Analyse‘ war in didaktischen Argumentationen der 1950er und 1960er Jahre – im Kontext der Auseinandersetzung mit literarischen Werken – zunächst dort die Rede, wo es um eine kleinteilige oder detaillierte Auseinandersetzung ging, an die dann eine ‚Synthese‘ anschließen konnte.[21] So heißt es bei Ulshöfer (vgl. auch Kämper-van den Boogaart/Reh i. d. B.):

> „Wir gelangen vom ersten Gesamteindruck, den die Schüler aus der häuslichen Lektüre gewonnen haben, auf dem Weg über eine sorgfältige Analyse einzelner Teile zum Kernpunkt der Dichtung und von dort aus wiederum zu einer vertieften, sinnenhaften Gesamtschau des Werkes.“ (Ulshöfer 1955, S. 78f.; vgl. auch Schnass/Rutt 1961, S. 41)

Bei Helmers (1966) wiederum scheint der Begriff ‚Analyse‘ vor allem mit einem Anspruch der Sachlichkeit verbunden zu werden. Die von ihm skizzierte wissenschaftlich orientierte „Werkinterpretation“ (ebd., S. 266) etwa hat sich „allein an das Werk [zu halten], das im steten Schwingen zwischen Form und Inhalt analysiert werden soll“ (ebd.). Wenn Handreichungen für Schüler*innen und Lehrkräfte literaturbezogenes Schreiben in den folgenden Jahren verstärkt als „Analyse literarischer Texte“ (Herold/Rintelen/Waldmann 1980, S. 48) fassten, war dies vermutlich ähnlichen Konnotationen geschuldet (vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2004, S. 62). „Textanalyse“ (Berger/Haugg/Migner 1975, S. 10) bzw. „Inhaltsanalyse“ (ebd.) wurde dann verstanden als „eine Methode, die Inter-

20 Vgl. etwa Hegele 1996, S. 133, Kämper-van den Boogaart 2019, S. 77, Lecke 2018 und Müller-Michaels 1980, S. 149ff. Der Einfluss einer solchen kommunikationsorientierten Didaktik schlug sich auch in den von Jasper und Müller-Michaels (2010, S. 384f.) untersuchten Abiturprüfungsaufgaben der 1970er Jahre nieder.

21 Zur aktuellen didaktischen Diskussion um die Analyse als tendenziell zergliedernde Tätigkeit vgl. zusammenfassend Zabka 2019, S. 78.

doi.org/10.35468/6052-07

pretation von Texten nicht auf ein ungeklärtes ‚Gefühl' für Textinhalte bezieht, sondern systematisch nachvollziehbar macht" (ebd.).[22]
Eine so verstandene ‚Analyse' schloss dann auch (z.T. umfassende) Interpretationsleistungen mit ein:

> „Pragmatik (Absichten, Wirkungen), Semantik (Wortmaterial und seine Bedeutung), Syntax (grammatische Zuordnung der einzelnen Wörter und Sätze), Wahrheits- und Wirklichkeitsgrad des Textinhalts, normativer Kontext (gesellschaftliches System) sowie situativer Kontext (Situation der Produktion und Rezeption des Textes) interessieren in gleicher Weise." (ebd.)

In diesem Sinne forderte auch die Westberliner Reifeprüfungsordnung von einer ‚Analyse' literarischer Texte „Berücksichtigung inner- und außerliterarischer Aspekte, Vergleiche der Themensicht und der Stilmittel, Untersuchung des Schreibzwecks und der Wirkung)" (RP 1970, S. 429).
Andererseits wurde mit dem Begriff der ‚Analyse' auch gezielt eine „Analyse der Sprachgestalt" (Pries 1963, S. 14) oder „Formanalyse" (Kranz 1970, S. 159) fokussiert.[23] Form- und sprachliche Aspekte stärker in den Blick zu nehmen,[24] stand Anfang der 1970er Jahre im Zuge einer allgemeineren ‚Linguistisierung' des Deutschunterrichts (vgl. etwa Hegele 1996, S. 132ff.) auf der Agenda; speziell für die Reifeprüfung deuten sich solche Bestrebungen aber bereits früher an. Mit der Westberliner Reifeprüfungsordnung von 1964 etwa versuchte man klarzustellen, dass ‚Interpretationsaufsätze' sowohl dem ‚Gehalt' als auch der ‚Gestalt' der betrachteten Texte gerecht werden sollten: „Bei der Behandlung soll der Prüfling zeigen, daß er für die Aussage und die Ausdrucksmittel der vorgelegten Texte Verständnis hat" (RP 1964, S. 71; vgl. auch Eiben-Zach 2022, S. 364). Auch zeitgenössische Didaktiker*innen befanden, dass der Schüler „seinen Blick für den Wechselbezug von Aussageabsicht und Sprachform, von Inhalt und Form, [zu, EZ] schärfen" habe (Ulshöfer 1965, S. 46). Und Handreichungen für die Schülerhand rieten den angehenden Prüflingen, „ein Werk stets als Gestaltganzes, als eine leib-geistige Einheit [zu, EZ] erfassen, die gedankliche Auswertung mit der Untersuchung der Form [zu, EZ] verbinden" (Kranz 1970, S. 10).[25]

22 Zur Funktion der Analyse, „das Urteil über einen Text nachvollziehbar [zu] machen und [zu] stützen" vgl. ebenfalls Zabka 2019, S. 76.

23 In diesem Sinne verwendet auch Nentwig (1960, u.a.S. 19) den Begriff der ‚Analyse' vor allem in der Rede von „Gestaltanalyse". Eine ähnliche Verwendung findet der Analysebegriff in der Literaturdidaktik bis heute (vgl. Zabka 2019, S. 76; zur Frage, auf welche Textmerkmale sich eine solche Analyse richten kann, ebd., S. 75f.).

24 Der Katalog der potenziell zu betrachtenden Aspekte fiel zum Teil umfangreich aus (vgl. Ulshöfer 1965, S. 55; Pries 1963, S. 14; Neis 1963, S. 125 und auf administrativer Ebene SenS 1968, S. 39).

25 Dabei wurden die Schüler*innen auch gewarnt, dem Text formale Merkmale pauschal zuzuweisen: „[G]ehen Sie bei der Formanalyse nicht mit unverbindlichen (oder gar unkontrollierten!) Anmerkungen über die eigentlichen Schwierigkeiten hinweg. Beschränken Sie sich auf das, was Sie – mit gutem Gewissen – an einem Text nachweisen und beweisen können!" (Kranz 1970, S. 159, i.O. gesperrt).

doi.org/10.35468/6052-07

Genau dies gelang bisher nur zum Teil. In den untersuchten Westberliner Interpretationsaufsätzen etwa spielten Formaspekte nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 463). Und auch Didaktiker*innen wiesen immer wieder darauf hin, dass es Schüler*innen schwerfalle, solche Aspekte zu deuten. So beklagte etwa Ulshöfer (1965, S. 58), dass in ‚Interpretationsaufsätzen' der Mittelstufe Formaspekte häufig nur zusammengetragen und nicht ausreichend auf den Inhalt bezogen würden.[26] Erika Essen (1965, S. 50) lastete dies auch dem Deutschunterricht selbst an:

> „Unklarheit und abwegige Konventionen im Umgang mit grundlegenden Begriffen wie ‚Form', ‚Stil', ‚Inhalt', ‚Gehalt', vor allem der Mangel an Erfahrungen in der Integration der Betrachtungsweisen haben auch noch im heutigen Deutschunterricht Verfahren bestehen lassen, die die Schüler von der Zuwendung zum Sprachwerk abschrecken müssen. So die immer noch wieder geübte Praxis, zuerst ‚das Inhaltliche' herauszulösen, dann ‚die Form' zu besprechen und zuletzt auch noch etwas über ‚den Stil' oder ‚das Sprachliche' zu sagen, wobei die Feststellung von ‚Lautmalerei' einen ganz unzukömmlichen Platz behauptet neben einigen zufälligen Bemerkungen zur ‚Wortwahl', vielleicht zu Satzformen oder auch zu ‚Bildern' in einem meist zu starren Gebrauch dieses Begriffs. Die isolierte Betrachtung von Form und Formelementen führt leicht zu rationaler Feststellung und Aufzählung von Strophen- und Takteinteilungen, gelegentlich bis zu Spitzfindigkeiten, und bleibt darin stecken. Es gelingt nur schwer, das Erkannte in Beziehungen zu sehen, vom Formelement her zur Erfassung der Gestalt vorzustoßen.
> Hier fehlen sowohl Grundbegriffe als auch Methoden der Gestaltbetrachtung. Es fehlen aber auch Unterrichtsmethoden, die Gestalterfahrung und das Bemühen um Gestalterkenntnis rechtzeitig ansetzen und stetig entwickeln."[27]

Ende der 1960er bzw. Anfang der 1970er Jahre wurde der Analysebegriff im literaturdidaktischen Kontext also im dreifachen Sinne gebraucht: Zur Bezeichnung einer stärker zergliedernden, stärker formbezogenen und stärker sachlichen Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Naheliegender Weise konnten diese Assoziationen auch in Verbindung miteinander zum Tragen kommen. So verstehen Beisbart und Marenbach (1994, S. 111)[28] eine Text*analyse* als ersten Schritt der interpretierenden Auseinandersetzung mit literarischen Texten:[29]

> „Eine literarische Interpretation ist gewissermaßen auf *zwei Stufen* zu leisten, einer *ersten*, die mit einer Reihe von zerlegenden Grundbegriffen[30] arbeitet, und einer *zweiten*, für die die Literaturwissenschaft im Laufe der Geschichte unterschiedliche Befragungs- und Erschließungsmethoden entwickelt hat." (Herv. i. O.; vgl. auch ebd., S. 106f.)

26 Dieses Problem wird mit Blick auf Interpretationsaufsätze auch heute noch diskutiert (vgl. etwa Zabka 2019, S. 86; Bremerich-Vos 2012).

27 Vgl. zur Interpretationskritik Essens auch Kämper-van den Boogaart 2023b, i. d. B.

28 Die erste Auflage dieser Handreichung erschien 1975; für die vorliegende Untersuchung stand die 6., überarbeitete Auflage zur Verfügung.

29 Zu Funktionen der Analyse für die Interpretation vgl. Zabka 2019, S. 76.

30 Die aufgelisteten „Analysekriterien" (Beisbart/Marenbach 1994, S. 105) werden den Rubriken „Wahl der Darstellungsform" (ebd., S. 106) und „Wahl der Darstellungselemente" (ebd.) subsummiert.

Zugleich aber werden die (im historischen Rückblick) erläuterten Methoden des Umgangs mit literarischen Texten hier *insgesamt* als „Methoden der literarischen Textanalyse“ (ebd., S. 105) verstanden. Dabei wird mit dem Begriff der ‚Methode‘ explizit ein Anspruch der Wissenschaftlichkeit assoziiert,[31] der implizit vermutlich auch im Begriff der ‚Analyse‘ mitschwang und dazu verleitete, diesen Begriff gegenüber jenem der ‚Interpretation‘ zu präferieren.
Speziell konnte eine stärker sprachbezogene Auseinandersetzung mit literarischen Texten sachlicher erscheinen. In kritischer Perspektive auf Akzentverschiebungen der 1960er Jahre resümiert etwa Dahle (1972, S. 135f.):

> „Durch den Kunstgriff, von der vorwiegend inhaltlichen Interpretation auf die Sprachbetrachtung auszuweichen, entzogen sich die Deutschdidaktiker der unbequemen Notwendigkeit, alte Weltbilder und Vorstellungsinhalte zu revidieren und auf die inhaltlichen Aussagen der Texte moderner oder zuvor ‚versäumter‘ Autoren einzugehen.“[32]

Schließlich kann der Analysebegriff Anfang der 1970er Jahre auch dadurch an Beliebtheit gewonnen haben, dass er – besser als die Rede von ‚Interpretation‘ und ‚Deutung‘ – auch auf die Auseinandersetzung mit pragmatischen Texten bezogen werden konnte, die wiederum (ebenso wie bspw. sogenannte ‚Trivialliteratur‘) im Deutschunterricht an Gewicht gewannen (vgl. etwa Hegele 1996, S. 149; Heuer 2015, S. 181f.; Müller-Michaels 1980, S. 138ff.).[33] Suggeriert wurde dann mit dem Begriff der ‚Analyse‘ auch, dass man sich beidem, literarischen *und* pragmatischen Texten, mit den gleichen oder verwandten Methoden nähern konnte.

## 3 Exemplarische Aufsatzauswertung: Böll-Analysen in Westberliner Prüfungsarbeiten der 1970er Jahre

Inwiefern sich mit den skizzierten terminologischen Verschiebungen auch das Format des ‚Interpretationsaufsatzes‘ zu ändern begann, Schüler*innen Analyseaufträge also tatsächlich anders als Interpretationsaufträge bearbeiteten, wird im

31 Betont wird, dass „[d]ie Entwicklung spezieller Methoden […] ein Kennzeichen der Wissenschaftlichkeit einer Disziplin [ist]“ (Beisbart/Marenbach 1994, S. 105).

32 Folgt man der Autorin, so war die „propagierte sprachbetrachtende Methode“ (Dahle 1972, S. 141) allerdings nur dem Schein nach sachlicher; sie sei „weder ‚neutral‘ zu nennen […] noch [führt] [sie, EZ] aus der ‚subjektiven Deutelei‘ hinaus[]“ (ebd.).

33 In diesem Sinne wird heute auch mit den Aufgabenarten der ‚Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife‘ (KMK 2012) der Analysebegriff auf pragmatische, der Interpretationsbegriff auf literarische Texte bezogen (vgl. ebd., S. 24; zur Uneinheitlichkeit der Abgrenzung und Begriffsverwendung auch hier Bremerich-Vos 2012). Bis Anfang der 1970er Jahre wurde die Aufgabenart „Analyse und Deutung eines oder mehrerer Texte“ in Westberlin zwar auf literarische *und* pragmatische Texte bezogen (vgl. RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 71). Allerdings kritisierte Essen noch Mitte der 1960er Jahre, dass z. B. Sach- und Gebrauchstexte vielerorts seltener zum Einsatz kamen als literarische Texte (Essen 1965, S. 73).

doi.org/10.35468/6052-07

Folgenden anhand von zwei Westberliner Reifeprüfungsaufsätzen untersucht, die Anfang der 1970er Jahre Bölls kurze Erzählung ‚Der Lacher' zu ‚analysieren' hatten.[34] Einleitend geht die Darstellung auf Aufgabenstellung und Textgrundlage ein (Abschnitt 3.1). Darüber hinaus wird ausgeführt, welche weiteren Aufgaben die Schüler*innen zur Wahl hatten, wie viele Prüflinge die hier betrachtete Aufgabe bearbeiteten und wie diese Aufsätze im Vergleich zu anderen bewertet wurden (Abschnitt 3.2). Im Anschluss werden die beiden Analyseaufsätze untersucht (Abschnitt 3.3 und 3.4). Ein kurzer Exkurs geht abschließend auf einen Streitfall ein, der sich zwischen den beiden prüfenden Lehrkräften entspann (Abschnitt 4.5).

### 3.1 Aufgabenstellung und Textgrundlage

Die untersuchten Prüfungsaufsätze hatten folgende Aufgabe zu bearbeiten:

*H. Böll: Der Lacher[.] Analysieren Sie den Text.*

Der betrachtete Kurzprosatext ist vermutlich in den 1950er Jahren entstanden (vgl. Reid 2006, S. 425). [35] Ein autodiegetischer Erzähler berichtet von seinem Leben als – wie es bereits der Titel vorwegschickt – ‚Lacher'. Er lacht von Berufs wegen; sein Lachen kommt „auf Schallplatten, […] auf Band" und im Hörspiel zum Einsatz (DL, S. 79); außerdem „sitz[t] [er, EZ] fast jeden Abend in den Varietés herum als eine subtilere Art Claqueur, um an schwachen Stellen des Programms ansteckend zu lachen" (ebd., S. 80; vgl. auch Durzak 1980/2002, S. 133). Seine Ausführungen leitet der Erzähler anekdotisch ein: „Wenn ich nach meinem Beruf gefragt werde, befällt mich Verlegenheit […]" (DL, S. 79). Auf diese Weise stellt er uns seine berufliche Tätigkeit zunächst ex negativo vor – in Abgrenzung von ‚normalen' Berufen, die einen nicht in Erklärungsnot bringen: „Friseuren, Buchhaltern und Schriftstellern neide ich die Einfachheit ihrer Bekenntnisse, denn alle diese Berufe erklären sich aus sich selbst." (ebd.) Der Erzähler „beginnt sein ‚Bekenntnis', wie er es selbst nennt, mit einer Entschuldigung seiner ungewöhnlichen Tätigkeit, zögernd und umständlich" (Sowinski/Schneidewind 1986, S. 32). Die Nachfragen, die nach solchen Erklärungen gestellt würden, veranlassen ihn, sich uns mit „geschwätzige[r] Großsprecherei" (ebd., S. 34), „wortreich und mit einem gewissen Pathos als eine Art Universalgenie des Lachens zu präsentieren"

34 Zur didaktischen Modellierung literarischer Kurzprosa in den 1950er und 1960er Jahren, zum Stellenwert dieses Genres als Gegenstand Westberliner Reifeprüfungen und zum Stellenwert Bölls als schulischem Autor vgl. zusammenfassend Eiben-Zach 2022, S. 369ff.

35 Die Textfassung, die den Schüler*innen in der Reifeprüfung vorgelegt wurde, konnte keiner Vorlage zugeordnet werden. In der Prüfungsakte ist nicht vermerkt, welche Textversion zugrunde gelegt wurde. Auch über die in der ‚Kölner Ausgabe' zusammengestellten Textvarianten (vgl. Reid 2006, S. 426f.) ist keine Zuordnung möglich. Weiter scheint die Fassung, die den Prüflingen vorgelegt wurde, Abweichungen gegenüber *allen* dort zusammengestellten Textversionen zu enthalten (vgl. ebd.). In der folgenden Darstellung wird die Textfassung genutzt, die in der ‚Kölner Ausgabe' abgedruckt ist (DL).

doi.org/10.35468/6052-07

(ebd., S. 32): „Ich lebe tatsächlich von meinem Lachen, und ich lebe gut, denn mein Lachen ist – kommerziell ausgedrückt – gefragt. Ich bin ein guter, bin ein gelernter Lacher, kein anderer lacht so wie ich, keiner beherrscht so die Nuancen meiner Kunst." (DL, S. 79) Die hier anklingenden Aspekte der „Professionalisierung" (Sowinski/Schneidewind 1986, S. 35) – der ‚Lacher' charakterisiert seine Tätigkeit als Handwerk, das durch Übung erlernt werden müsse (vgl. DL, S. 79), in dem er einen hohen Grad an Kunstfertigkeit und Differenziertheit erreicht habe (vgl. ebd., S. 79f.) und das er erfolgreich zu vermarkten wisse (vgl. ebd.) – werden im weiteren Fortgang der Selbstbeschreibung wieder aufgegriffen. Mit großzügiger Genauigkeit – insbesondere spart der Text trotz seiner Kürze nicht an Beispielen für die Nuancen des Lachens, die der ‚Lacher' bedienen kann (vgl. ebd.), – stellt der Erzähler so heraus, dass es sich bei seiner Tätigkeit um eine anspruchsvolle, ernstzunehmende, etablierte berufliche Tätigkeit handelt, die überdies von anderen Professionen wie der des Clowns oder Schauspielers penibel abgegrenzt wird (vgl. ebd., S. 79). Es bleiben keine Zweifel offen, dass sein berufliches Lachen mit einem privaten, alltäglichen, laienhaften nichts zu tun hat: „[D]ie spontane Äußerung muß zur georderten Leistung […] degenerieren, die Emotion kapitalisierbar sein […]." (Sowinski/Schneidewind 1986, S. 85)

Auch das Lachen, das der Erzähler mimt, scheint eine Entfremdung erfahren zu haben. In diesem Sinne deuten etwa Sowinski und Schneidewind (1986) die Passagen, in denen der ‚Lacher' die diversen Spielarten des Lachens auflistet, die er auf Nachfrage darstellen kann (vgl. DL, S. 79f.):

> „An die Stelle einer individuellen, spontanen, unverwechselbaren Äußerung ist eine bloß stereotype Reaktion getreten: ein geschichtsspezifisches, ein gesellschaftsspezifisches, ein klassen- und rassenspezifisches Lachen, jederzeit und allerorten beliebig reproduzierbar. Selbst für Berufe und Tageszeiten gibt es eine Lachschablone." (Sowinski/Schneidewind 1986, S. 35)

Der ‚Lacher' sei auch deshalb auf alle erdenklichen Anforderungen vorbereitet (vgl. DL, S. 80), weil das Lachen auswechselbar und universal geworden ist (Sowinski/Schneidewind 1986, S. 33).

Im Folgenden kommt der Erzähler darauf zu sprechen, dass ihn seine Tätigkeit belastet (vgl. DL, S. 80), – um schließlich zu offenbaren, dass er privat nicht gerne lacht: „Jeder wird begreifen, daß ich nach Feierabend oder im Urlaub wenig Neigung zum Lachen verspüre […]. […] Ich bin glücklich, wenn ich meine angestrengten Gesichtsmuskeln, wenn ich mein strapaziertes Gemüt durch tiefen Ernst entspannen darf." (ebd.) Wir erfahren, dass auch sein Wesen ihn eigentlich gerade nicht zum Lachen verleitet: „Ich bin ein todernster Mensch, und die Leute halten mich – vielleicht mit Recht – für einen Pessimisten." (ebd.) Der Erzähler scheint anzudeuten, dass er erst durch seine berufliche Tätigkeit so ernst geworden ist. Er spekuliert, nur deshalb so ‚verschlossen' zu sein, weil er „zu oft

doi.org/10.35468/6052-07

[s]einen Mund zum Lachen öffnen muß" (ebd.). Allerdings mündet der Text dann (für die Prüflinge erwartungsgemäß mit dem letzten Satz)[36] in der Pointe, dass der ‚Lacher' ein eigenes ‚Lachen' gar nicht kennt, ein solches auch nicht erinnert und wahrscheinlich noch nie besessen hat – was umso paradoxer und tragischer anmutet, als dass ihm (auch dies machen die ausführlichen Exemplifizierungen deutlich) das Lachen der Anderen in all seinen Facetten und Spielarten so gut vertraut ist:

> „Mit unbewegter Miene gehe ich durch mein eigenes Leben, erlaube mir nur hin und wieder ein sanftes Lächeln, und ich denke oft darüber nach, ob ich wohl je gelacht habe. Ich glaube: nein. Meine Geschwister wissen zu berichten, daß ich immer ein ernster Junge gewesen sei.
> So lache ich auf vielfältige Weise, aber mein eigenes Lachen kenne ich nicht." (ebd., S. 81)

Mit Blick auf die Gestaltung der Erzählung stellen Sowinksi und Schneidewind (1986) die „knappe und bündige Form, die Reduzierung auf ein Phänomen, den Verzicht auf alles Beiläufige" (ebd., S. 39), einzelne „Redefiguren des Textes: Anapher, Alliteration, Wiederholung und Variation" (ebd., S. 33) und eine Tendenz zur „satirische[n] Übertreibung" (ebd.) heraus, die „zunehmend zur grotesken Übersteigerung" (ebd.) werde. In „Pathos und Feierlichkeit" (ebd., S. 33) des Sprachduktus' sehen die Autoren „Stilzüge, die in besonderer Weise in sein [Bölls, EZ] ironisches Kalkül passen und das litaneiartige Bekenntnis zur Parodie werden lassen" (ebd.). Die Erzählfigur charakterisieren sie als „eigentümlich entwicklungslos und abstrakt" (ebd., S. 35), als „Mann ohne Eigenschaften" (ebd.). Bölls „Erzählhaltung" (ebd., S. 33) sei durch „ironische Distanz zu der fiktiven Gestalt des Ich-Erzählers" (ebd.) gekennzeichnet: „Es ist ein gleichsam auf den Kopf gestelltes alter ego – was scheinbare, aber gelegentlich auch echte Identifikation und damit ein Verwirrspiel zwischen Autor und Leser zuläßt –, an dem er die Verkehrtheit des Menschen und seines Lebens exemplifizieren kann." (ebd.) Besonderes Gewicht wird einer Tendenz zu „kontradiktorischen Formulierungen" (ebd., S. 36), „ein[em] […] radikale[n] Verfahren der Kontrastierung, Übertreibung und Verzerrung" (ebd., S. 39) beigemessen, das u. a. „eine radikale Hinterfragung herausfordern soll" (ebd.).[37] Dem entspräche auch die Struktur des Texts:

> „Deutlich markiert zerfällt der Hauptteil der Erzählung vom Lacher in zwei Teile: Die Schilderung seiner Tätigkeit nimmt den gleichen Raum wie die Schilderung seiner Freizeit ein. Die Aufspaltung seiner Person zwischen Arbeit und Feierabend, zwischen Dienst und Privatleben wird sinnfällig im Aufbau der Erzählung […]." (ebd., S. 37)

36 Dass sie die ‚Pointe' einer ‚modernen Kurzgeschichte' am Schluss derselben zu suchen hätten, deuteten Prüflinge der betrachteten Schule auch in anderen Abituraufsätzen der 1950er und 1960er Jahre an (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 230, FN 144).

37 Dabei „[akkumulieren] [h]yperbolische Formulierungen […] sowie variierende Wiederholung […] nicht nur logisch Unvereinbares, sondern treiben den satirisch gemeinten Widerspruch [s. u., EZ] bis an die Grenze des ästhetisch Erträglichen" (Sowinski/Schneidemann 1986, S. 39).

Darüber hinaus diene „[d]er Markierung inhaltlicher Inkohärenz […] die Zeichensetzung. So erfahren etwa die vor dem Doppelpunkt stehenden Satz- und Satzgliedreihen nach dem Doppelpunkt eine Folgerung, die in ihrer Ungewöhnlichkeit verzerrend wirkt […].“ (ebd., S. 39)
Sowinski (1993, S. 43f.) ordnet Bölls kurze Erzählung den „‚Berufssatiren‘ [zu, EZ], in denen es um Übertreibungen und Bloßstellungen bestimmter Tätigkeiten und ihrer gesellschaftlichen Hintergründe geht, meistens in der Form ungewöhnlicher Erweiterungen dieser Tätigkeiten“. In Abgrenzung hierzu führt Balzer (1997) aus, dass Bölls „eigentliche[s] Thema“ (ebd., S. 114) in diesen Texten – ‚Der Lacher‘ eingeschlossen – „das eigene Tun“ sei (ebd.):

> „Dem Leser wird das Exempel der Norm vorenthalten, von der aus er die Wirklichkeit kritisiert, und so ist der Satiriker im Text auch nicht der ‚Held‘, sondern Teil, wenn nicht gar Protagonist, der korrumpierten Welt […]. Daß sich Bölls erster – auch im eigentlichen Sinn ‚zählbarer‘ – Erfolg mit *Die schwarzen Schafe* einstellte, die ihm den Preis der ‚Gruppe 47‘ einbrachten, hat für ihn das Dilemma vor Augen gestellt, das er in seinen Berufssatiren gestaltet: Als Satiriker die Rolle des unterhaltenden Hofnarren, des von der Gesellschaft bezahlten Gesellschaftskritikers, neu zu beleben.“ (ebd., S. 114f.)

Balzer verweist dabei auf Friedrichsmeyer (1981), der hervorhebt, dass Böll in seinen ‚Berufssatiren‘ „pro domo [schreibe]“ (ebd., S. 84; zitiert nach Balzer 1997, S. 114; vgl. auch Sowinski/Schneidewind 1986, S. 40).[38] Dies sei dabei „nicht etwa Zeichen arroganter Selbstbespiegelung, sondern eingehender Selbstkritik des Satirikers Böll“ (Friedrichsmeyer 1981, S. 84).
Für Bölls ‚Der Lacher‘ bietet Friedrichsmeyer eine parabolische Lesart an: „Diese Erzählung ließe sich betiteln als ‚Parabel vom ewigen Ja-Lacher.‘ […] Uneigentlich ein Lacher, ist er eigentlich der ewige Zeitgenosse, der alles, selbst das ihn als Menschen Mindernde bejaht, solange es ihm zum Einkommen verhilft.“ (ebd., S. 62) Der Interpret versteht die „Resignation“ des ‚Lachers‘ als „ein existentialistisch anmutendes Ja und Amen als wie vor ewigen Befindlichkeiten“ (ebd.). Im letzten Satz der Erzählung dann „erweiter[e] sich die parabolische Pointe vom total affirmierenden zu dem sich selber entfremdeten Menschen“ (ebd.; vgl. auch Durzak 1980/2002, S. 133).
In ihrer für den schulischen Kontext konzipierten Handreichung interpretieren auch Sowinski und Schneidewind (1986) den Text als eine „‚Parabel vom verfälschten Leben‘“ (ebd., S. 40), von einer „existentiellen Entfremdung“ (ebd., S. 39). Kritisiert würden nicht in erster Linie die individuellen Entscheidungen des ‚Lachers‘, sondern der „Welt- und Gesellschaftszustand“ (ebd., S. 34), der ihn zu solchen Entscheidungen veranlasse. Vorgeführt würde „[d]ie organisierte Entstellung menschlicher Individualität durch die moderne Kultur- und Bewußt-

38 In diesem Sinne „[führe] Böll […] nicht etwa ein Spektrum sozialer Schichten in den verschiedenen Berufen auf“ (Friedrichsmeyer 1981, S. 84) und bediene so auch nicht die „Tradition der Standessatire“ (ebd.; vgl. auch Sowinski/Schneidemann 1986, S. 37).

seinsindustrie“ (ebd.). In erster Linie geht es den Interpreten aber um allgemeinere Missstände. Der Text entwerfe ein „Bild vom Menschen, das weitgehend von Klischees, Vorurteilen, kollektiven Stereotypen bestimmt ist“ (ebd.), vom „uneigentliche[n] Leben des modernen Menschen“ (ebd.), seiner „verfälschten Wirklichkeit“ (ebd., S. 40) und der „weitreichende[n] Deformation im Menschlichen“ (ebd., S. 36). Vorgeführt werde ein „System totaler Vereinnahmung“ (ebd., S. 35), die „Entpersönlichung, die Verfügbarkeit und Manipulierbarkeit des Menschen bis in die vitalsten Bereiche seines Gefühlslebens“ (ebd., S. 36).
Letztlich sehen die Autoren in Bölls Erzählung aber auch eine versöhnliche Perspektive angedeutet:

> „Die Kapitulation vor dem System menschlicher Verderbtheit findet nicht statt. Eine Komplementärperspektive ist möglich. […] Ein Lächeln wird Signal für menschliche Anteilnahme, menschliche Wärme, die das Leben erträglich machen. […] Nicht das befreiende Lachen – dieses Lachen ist angesichts einer zur brüllenden Masse degenerierten Lachgemeinschaft unmöglich geworden – ein ‚sanftes Lächeln‘ korrigiert die groteske Lebenswirklichkeit […].“ (ebd., S. 37f.)

Insgesamt zeige der Text „eine allgemein-sittliche Wahrheit“ (ebd., S. 40) auf; „in der pointierten Schlußformulierung“ sehen die Autoren einen „indirekte[n] Aufruf, ein anderer Mensch zu werden“ (ebd.). Etwas vage bleibt, worin diese Wahrheit besteht oder was der einzelne Mensch tun müsste, um zu einem besseren zu werden. Am konkretesten werden die Autoren dort, wo sie – noch in den 1980er Jahren unter religiösem Vorzeichen – ein ‚Gegenbild‘ zum entfremdeten Lachen(den) skizzieren, auf das sich „[d]er moralische Anspruch des Autors an Welt und Gesellschaft“ (ebd., S. 35) richte: „Der metaphysische Gegenentwurf ist das Geschöpf Gottes mit seinen vielfältigen Möglichkeiten, mit einer Freiheit ‚zu sein‘, die sich nicht zuletzt ausdrückt im befreiten und befreienden Lachen der Seligen.“ (ebd.)

### 3.2 Aufgabenwahl

Bearbeitet wurde die untersuchte Analyseaufgabe von zwei Schülerinnen. Damit setzte nur eine Minderheit (11 %) der Prüflinge auf das neue Aufgabenformat. Mehr Erfolg versprachen sie sich anscheinend von den Alternativen. Knapp die Hälfte (44%) der insgesamt 18 Schülerinnen und Schüler entschied sich für eine Aufgabe zu einem Essay Erich Kästners. Jeweils halb so viele Prüflinge (je 22% der Prüfungsgruppe) bearbeiteten eine Aufgabe ohne Textvorlage, die mit der gültigen Prüfungsordnung als „Erörterung von Sachverhalten und Problemen“ (RP 1970, S. 429) einzuordnen war. Zu erörtern war einmal die eigene Präferenz für „die Zeitung, den Rundfunk oder das Fernsehen“, einmal die Frage, an welchen Ansprüchen „Politiker“ zu messen sind.
Mit der Erörterung der letztgenannten Frage schnitten die Prüflinge am besten, mit der Analyseaufgabe am schlechtesten ab. Insgesamt fiel die Bewertung der

Prüfungsarbeiten deutlich homogener – und schwächer – aus, als man es heute gewohnt ist.[39] Knapp die Hälfte der Aufsätze wurden als „ausreichend“, ein Sechstel als „befriedigend“ und ein Drittel als „gut“ bewertet. Eine einzelne Arbeit wurde als „mangelhaft“ eingestuft. Dabei handelt es sich um einen der beiden Analyseaufsätze (A 1); der zweite wurde als „befriedigend“ (A 2) bewertet.

### 3.3 Aufsatz 1 („mangelhaft“)

Die erste, als „mangelhaft“ eingestufte Arbeit beginnt mit „einer kurzen Wiedergabe des ‚Inhalts‘“ (A 1, Erstbeurteilung), die etwa ein Fünftel der Arbeit einnimmt. Sie liefert zunächst eine grobe Zusammenfassung der betrachteten Erzählung. Als „Deutung“ versteht der Zweitgutachter[40] die hieran anschließenden Ausführungen. Diese interpretieren den Text als Ausdruck autorseitiger Forderungen, in deren Zentrum die Gestaltung von Berufsleben und Freizeit stehe:

> „Der Autor will mit seiner Kurzgeschichte ausdrücken, daß man seinen Beruf nicht nur um des Geldes willen ausüben sollte, sondern auch aus Interesse oder Freude. Auf der anderen Seite sollte man aber auch darauf achten, daß man einen gleichwertigen Ausgleich zu seinem Beruf findet, sodaß das Gleichgewicht zwischen Beruf und Freizeit erhalten bleibt. Denn kein Mensch kann nur ‚von seinem Beruf leben‘. Man sollte sich auf seinen Beruf genauso freuen wie auf seine Freizeit.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)[41]

Diese Kontextualisierung weist die Lehrerin jedoch als unzureichend aus: „Beruf und Freizeit in ihrer Relation genügen nicht als thematischer Bezug“ (A 1). Grundsätzlicher fällt die Kritik des Drittgutachters aus: „Die starke Vernachlässigung der inhaltlichen Aspekte bei der vorliegenden Textanalyse rechtfertigt voll und ganz die Beurteilung ‚mangelhaft‘“ (A 1; Drittbeurteilung).

Der größere Teil der Arbeit widmet sich strukturellen, sprachlichen und stilistischen Merkmalen. Diese Ausführungen setzen ein mit einer relativ allgemeinen Beobachtung zur Strukturierung des analysierten Texts: „Auffallend ist, daß der erste Abschnitt der längste und der letzte der kürzeste aber zugleich der wichtigste Abschnitt ist.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Die Lehrerin kritisiert, dass damit nur eine „banale Äußerlichkeit“ aufgezeigt werde (A 1). Im Folgenden fasst die Schülerin Bölls Erzählung abschnittsweise zusammen: „In den ersten drei Abschnitten

39 Vgl. hierzu und zur Problematik der Interpretation von Ziffernnoten in historischer Perspektive Eiben-Zach 2022, S. 119ff.

40 Da die Arbeit als „mangelhaft“ bewertet wurde, hatte die Schulleitung ein Zweitgutachten einzuholen (vgl. PO 1970, S. 431f.). In diesem Fall bewertete der Zweitgutachter die Arbeit abweichend vom Erstgutachter noch als „ausreichend“. Dementsprechend oblag es dem Schulleiter, ein eigenes, drittes Gutachten abzugeben (vgl. ebd.). Dieses schloss sich dem Erstgutachten an und bewertete die Arbeit ebenfalls als „mangelhaft“. So lautete dann auch die endgültige Bewertung „mangelhaft“.

41 Auszüge aus den Schülertexten werden hier wie im Folgenden ohne Anmerkungen und Korrekturen der Lehrkräfte dargestellt; abgebildet werden lediglich Unterstreichungen. Die Auswertung geht allerdings dort ergänzend auf weitere Lehrerkommentare ein, wo sie sich auf die analysierten Aspekte beziehen.

bezieht sich H. Böll auf die Aufgaben des Lachers. In den nächsten Abschnitten legt er dann seine Freizeitgestaltung dar, und in den letzten zehn Zeilen geht er direkt aber nur unvollständig auf den Charakter des Lachers ein, auf die Ansichten, die der Lacher über sein Leben hat.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)
An diese Zusammenfassung schließt sich eine detailliertere Textuntersuchung an. Thematisiert wird unter anderem die „einfach gehalten[e] [Wortwahl]“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) der Böll’schen Erzählung: „In seiner Abhandlung kann man weder eigene Wortschöpfungen noch ungebräuchliche Wortzusammenstellungen finden.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Einzelnen Begriffen wird „eine besondere Bedeutung“ (A 1) bzw. der Stellenwert von „‚Kernworte[n]‘“ (A 1) zugeschrieben. Worin die Bedeutung dieser Begriffe besteht, wird bezeichnenderweise aber nicht erläutert (vgl. auch Eiben-Zach 2022, S. 458).
Zwar bemüht sich die Schülerin erkennbar darum, den aufgezeigten sprachlichen Merkmalen eine Funktion bzw. Wirkung zuzuweisen. So wird der Doppelpunkt als „abgeschwächte Verbindung zwischen Hauptsätzen [1]“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) verstanden und als „eine Zwischenlösung von Bindung und Trennung“ (A 1) charakterisiert.[42] Weiter heißt es: „Die Aneinanderreihung von Hauptsätzen bewirkt einen konkreten Ausdruck [2]. Durch die Einschränkung der Wahl der Nebensätze wirkt der Stil etwas nüchtern, und so kommt auch der ernste Charakter der Geschichte entsprechend zur Geltung [3].“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Diese Deutungsversuche scheinen jedoch überwiegend zu misslingen: Die Lehrkraft weist die unterstrichenen Ausführungen als „sachlich falsch“ [1] oder „unlogisch und inhaltlich falsch“ [3] zurück bzw. kritisiert, dass diese zumindest „[a]ls allgemeingültige Aussage nicht haltbar“ [2] seien (A 1).
Weniger Anstoß erregen demgegenüber Ausführungen zur Wirkung der Erzählperspektive:

> „Obwohl Erzählungen in der Ich-Form meist einen persönlichen, lebendigen Charakter tragen,[43] bleibt der Stil in dieser Kurzgeschichte nüchtern, realistisch.[44] Das Gefühl des Lesers wird kaum angesprochen. Er wird aber durch die Geschichte angeregt, über den Sinn der Kurzgeschichte nachzudenken.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

42 Diese Funktionszuweisung wird jedoch sofort wieder relativiert: „Der Doppelpunkt hat aber keine für den Inhalt des Textes wichtige Funktion, sondern ist einfach ein besonderes Stilmittel des Verfassers“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Dies weist die Lehrkraft als „sachlich und sprachlich falsch“ zurück (A 1). Wie etwa Sowinski und Schneidewind (1986, S. 39, s. o.) registriert also auch die Schülerin, dass Doppelpunkte gehäuft auftreten, findet jedoch zu keiner Deutung dieser Beobachtung.

43 Ähnlich – wenngleich erwartungsgemäß weniger elaboriert – werden damit Ambivalenzen angedeutet, die z. B. auch bei Sowinski und Schneidewind (1986, S. 33, s. o.) anklingen.

44 Weiter werde der „Stil“ durch „Aufzählungen“ und „Vergleiche“ „aufgelockert“ (A 1). Hier wie in anderen Passagen illustriert die Arbeit ihre Analysen durch nachgestellte Beispiele: „Der Stil wirkt aufgelockert durch Aufzählungen von Substantiven und Adjektiven Beispiele: ‚das Lachen am Morgen, das Lachen am Abend, nächtliches Lachen… […]‘“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft).

doi.org/10.35468/6052-07

Korrespondierend mit geläufigen Vorstellungen über moderne Literatur und zeitgenössische Kurzgeschichten (vgl. Heuer 2015, S. 201; Marx 2005, u. a. S. 176; zusammenfassend auch Eiben-Zach 2022, S. 376ff.) wird dem Text damit ein aktivierendes Potenzial zugesprochen. Dabei bleibt der Aufsatz jedoch denkbar allgemein: Offen gelassen wird insbesondere, worüber der Leser ‚nachdenken' soll (vgl. auch Heuer 2015, S. 201; Eiben-Zach 2022, S. 210).

Vereinzelt thematisiert der Aufsatz die Person des Autors. Insbesondere wird die Ausgestaltung des Textes als eine *aktive*, durch den Autor verantwortete beschrieben. Textgestaltung wird somit vor allem als etwas fokussiert, das jemand, in diesem Fall der Autor, *tut* bzw. *getan hat*. So wird in bereits zitierten Passagen ausgeführt, dass Böll seine „Kurzgeschichte eindeutig und klar formuliert" (A 1, Herv. d. Lehrkraft), „[d]er äußeren Form nach […] in zehn Abschnitte eingeteilt" (A 1) habe, „Vergleiche […] anbringt" (A 1) oder „verschiedene Formen […] verwandt hat, um dem ‚Lachen' immer wieder einen anderen Ausdruck zu verleihen" (A 1, Herv. d. Lehrkraft).

Die Untersuchung mündet in würdigende Ausführungen „zum Stil" des Autors. Dem Text wird die Tendenz attestiert, sich auf Wesentliches zu beschränken: „Es werden keine überflüssigen Aussagen gemacht und auch keine Übertreibungen." (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Weiter sei die Erzählung sprachlich ‚einfach' gehalten: „Fremdwörter werden äußerst selten angewandt. Dies deutet ebenfalls auf einen einfachen Stil hin." (A 1) Allgemeiner wird der Stil als „flüssig und ansprechend" (A 1) charakterisiert. Auch hiermit werden geläufige Charakterisierungen der ‚Kurzgeschichte' aufgegriffen (vgl. Marx 2005). Ähnlich heißt es in einer Art Gesamtwürdigung: „H. Böll hat die Kluft zwischen Beruf und Freizeit in Form einer Kurzgeschichte und am Beispiel eines Lachers deutlich und ansprechend dargestellt." (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

Der Aufsatz schließt mit einer ebenso vagen Aussage zur Modernität des Stils. Dabei konstatiert er recht allgemein eine Entsprechung von ‚Stil' und ‚Inhalt' und führt als drittes Qualitätsmerkmal ins Feld, dass der Text dem Genre der ‚Kurzgeschichte' entspreche: „Der Stil ist nicht der modernste, aber er ist doch zeitgemäß und entspricht dem Inhalt des Textes und der Form einer Kurzgeschichte." (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Diese Aussage scheint auch der Lehrerin zu unspezifisch; die Passage wird mit den Worten „unklare Vorstellung" kommentiert (A 1).[45]

Insgesamt wird die Untersuchung sprachlicher bzw. stilistischer Merkmale den Anforderungen der Lehrerin nicht gerecht. Sie kritisiert in der abschließenden Beurteilung, dass „das bloße Feststellen sprachlicher Eigentümlichkeiten – noch dazu unzureichend oder falsch – […] nicht der Aufgabe einer Analyse [entspricht]" (A 1, Erstbeurteilung). Vermisst wird möglicherweise eine vertiefende

45 Weiter scheint sich der Lehrerin nicht zu erschließen, in welcher Relation diese abschließenden Ausführungen zu den vorangehenden stehen. Sie formuliert die Frage, ob die Schülerin hier einen „Rückblick" (A 1) versuche.

Interpretation der Funktion bzw. Wirkung sprachlicher Aspekte sowie die Integration der Beobachtungen in eine Gesamtargumentation. Insgesamt sei die Arbeit „[s]owohl gedanklich als auch formal bezogen […] an der Oberfläche geblieben" (A 1, Erstbeurteilung).

Kritik erregt auch die Gewichtung inhaltlicher und sprachlicher Aspekte. So vermutet eine weitere Lehrkraft, dass „sich die Verfasserin durch die Aufgabenstellung ‚Analysieren Sie den Text!' zu sehr in die Richtung der Sprachanalyse [hat] drängen lassen" (A 1, Zweitbeurteilung). Infolgedessen falle „[d]ie Deutung […] zu knapp aus" (A 1, Zweitbeurteilung). Der Lehrer unterscheidet damit zwischen sprachlicher Analyse und ‚Deutung' und setzt zugleich voraus, dass die gestellte Aufgabe beides erfordert, der Analyse- also einen Deutungsauftrag einschließt. Zugleich legt die Differenzierung nahe, dass die (so die Kritik der beiden weiteren Gutachter: mangelhafte) Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten der ‚Deutung' zugeschlagen wird.

### 3.4 Aufsatz 2 („befriedigend")

Anders als beim ersten Aufsatz wird die Gewichtung inhaltlicher bzw. „gedanklich[er]" und „formal[er]" (A 1, Erstbeurteilung) Aspekte in der Beurteilung der zweiten, „befriedigenden" Arbeit nicht grundsätzlich kritisiert. Dieser Aufsatz zieht einleitend einen Vergleich zu weiteren Werken Heinrich Bölls, ohne dabei jedoch auf konkrete Texte zu verweisen: „In der Kurzgeschichte: ‚der Lacher' zeigt Heinrich Böll, wie so oft in seinen Werken, das Schicksal eines Außenseiters unserer Gesellschaft auf.[46] In dieser Kurzgeschichte handelt es sich um ein durch eine berufliche Tätigkeit bedingtes Abseitsstehen innerhalb der Gesellschaft." (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

Im Folgenden setzt sich die Arbeit mit dem ‚Berufsbild' des Lachers auseinander. Die fokussierten Textzusammenhänge werden mit Normvorstellungen abgeglichen, deren Geltungsanspruch dabei gesetzt scheint. Demnach erfülle der Beruf des Lachers

> „nicht die der Gesellschaft geläufigen Vorstellungen und Erwartungen, die der Mensch unserer Gesellschaft in der Ergreifung und Ausübung eines Berufs sehen sollte, denn in diesem speziellen Fall […] kann man wohl kaum von Berufung, ja noch nicht einmal von echtem Talent oder wahrer Begabung reden." (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

Weiter wird dem Text die (autorseitige) Intention zugeschrieben, allgemeinere Problemzusammenhänge zu demonstrieren. Demnach wolle Böll „diese Kurzgeschichte auch in einem allgemeineren Sinn verstanden wissen, nämlich so, daß der Unterschied, der zwischen dem Beruf und dem eigentlichen Wesen eines Menschen liegt, oftmals zu eklatant ist, um Zufriedenheit im Berufsleben und […]

46 Mit dieser Deutung folgt die Arbeit den Schwerpunkten schulischer Böll-Rezeption der 1960er und frühen 1970er Jahre (vgl. zusammenfassend Eiben-Zach 2022, S. 385f.).

auch im privaten Bereich zu ermöglichen“ (A2). Der Figur des Protagonisten wird dabei wie in der ersten Arbeit eine exemplarische Funktion zugeschrieben:

> „H. Böll verdeutlicht an Hand des besonders typischen Beispiels des Lachers den Gegensatz, der oftmals zwischen dem Privatleben und dem Berufsleben besteht.[47] […] Diese beiden Bereiche stehen ohne Zweifel besonders in dem Beispiel des Lachers im starken kausalen Verhältnis. […] Diese Wechselwirkung zwischen Beruf und Privatem wird gerade durch dies außergewönliche Beispiel Bölls deutlich.“ (A2, Herv. d. Lehrkraft)

Inwiefern sich ausgerechnet eine Figur wie die des ‚Lachers‘ als „besonders typische[s] Beispiel[]“ (A2, Herv. d. Lehrkraft) verstehen lässt, bleibt offen. Den Anforderungen der Lehrerin wird der Schüler mit diesen Deutungen jedoch aus einem anderen Grund nicht gerecht. Sie kritisiert in der abschließenden Beurteilung, dass „[d]ie herausgestellte Problematik […] dem Einzelschicksal verhaftet [bleibt], zeitkritische Aspekte […] nicht herangezogen [werden]“ (A2). Vermisst werden also Deutungen, die Bezüge zu aktuellen gesellschaftspolitischen Zusammenhängen herstellen. Die einleitende Deutung, dass „Heinrich Böll, wie so oft in seinen Werken, das Schicksal eines Außenseiters unserer Gesellschaft auf[zeigt]“ (A2), bedient diese Anforderung offenbar noch nicht.
Der überwiegende Teil des Aufsatzes geht auf Funktionen bzw. Intentionen bestimmter Aspekte der Textgestaltung ein oder beleuchtet umgekehrt, auf welche Weise einzelne Zusammenhänge „dargestellt“ werden (A2). Dies betrifft etwas Ausführungen zur Wortwahl und zum Umgang mit Vergleichen:

> „Eine spontane menschliche Haltung wird zum Beruf, zum Zwang, zum Unpersönlichen. H. Böll versucht das sich daraus ergebende Problem so darzustellen, indem er die menschliche Gefühlsäußerung des Lachens mit dem für unsere Begriffe normalem Berufsleben in Zusammenhang bringt. *Dieses wird zum einen in dem Vergleich mit sogenannten ‚normalen‘ Berufen oder, besser gesagt, Handwerken (z. B.: Maurer, Tischler, Bäcker usw.) deutlich, zum anderen in der Benutzung von Begriffen, die der Arbeitswelt (z. B. Maßarbeit) entstammen, um ein bestimmtes Aufgabengebiet des Lachers […] darzutun.*“ (A2, Unterstreichung d. Lehrkraft, Kursivierung EZ)[48]

Mehrfach wird herausgestellt, dass der analysierte Text ironische Züge trage. Auch dem Einsatz von Ironie wird dabei die Funktion zugeschrieben, die Darstellung bestimmter Zusammenhänge zu unterstützen:

---

47 Hier kommt die Arbeit zu einer ähnlichen Deutung wie die zuvor untersuchte.

48 Explizit als solche ausgewiesene Textbeispiele kommen insgesamt etwas seltener zum Einsatz als in der zuvor untersuchten Arbeit. Hier wie in einer weiteren Passage werden sie den Ausführungen in Klammern nachgesetzt. An anderer Stelle werden sie in die Ausführungen integriert: „Durch recht eigenartige, für Böll aber typische Wort- und Gedankenassoziationen, wie etwa ‚ich lache wie ein römischer Imperator; das Lachen des 17. Jahrhunderts; ich lache alle Jahrhunderte, alle Gesellschaftsklassen, alle Altersklassen durch,‘ wird die Ironie noch verstärkt, ja sie erhält fast einen sarkastischen Beigeschmack“ (A2, Herv. d. Lehrkraft).

doi.org/10.35468/6052-07

> „Eine natürliche menschliche Haltung, nämlich die des Lachens, wird zu einem Beruf; die daraus entstehenden Schwierigkeiten werden mit Hilfe der Ironie dargestellt: […].“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)
> „[I]n diesem speziellen Fall […] kann man wohl kaum von Berufung, ja noch nicht einmal von echtem Talent oder wahrer Begabung reden. Dieses bringt Böll mit Hilfe der Ironie äußerst treffend zum Ausdruck.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft, s. o.)

Wie gehabt bleiben die Aufsätze dabei aber eher allgemein und analysieren die thematisierten Gestaltungsmerkmale nur oberflächlich. Insbesondere umgehen sie die Frage, von welcher Instanz die Ironie ausgeht.
Etwa ein Viertel der Arbeit nehmen Ausführungen ein, die der Ankündigung der Schülerin folgend den „Aufbau“ (A 2) der kurzen Erzählung beleuchten. Wie im vorherigen Aufsatz wird thematisiert, dass „Böll […] die Kurzgeschichte in unterschiedlich lange Abschnitte gegliedert [hat]“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Besondere Aufmerksamkeit erfährt weiter die Gestaltung des Textbeginns. Explizit, wenngleich betont beiläufig, wird dabei das eigene Textsortenwissen angebracht: „Es ist keine Einleitung vorhanden, (ein typisches Kennzeichen der Kurzgeschichte) […].“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Der Verzicht auf eine „Einleitung“ wird im Sinne etablierter Deutungen (vgl. Marx 2005, S. 64ff.) mit einer „unmittelbar[en]“ Wirkung in Verbindung gebracht: „Böll konfrontiert den Leser unmittelbar mit der Problematik der Kurzgeschichte“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Im selben Zusammenhang wird die Erzählform thematisiert. So erzeuge Böll die unmittelbare, konfrontierende Wirkung, „indem er bereits im ersten Abschnitt eine persönliche Stellungnahme des Lachers bietet, und zwar in der ‚Ich-Form‘“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Diese wird – anders als in der ersten Arbeit und einseitiger als z. B. bei Sowinksi und Schneidewind (1986, S. 33, s. o.) – mit einer reduzierten Distanz von Text bzw. Erzähler und Leser assoziiert: Durch die „‚Ich-Form‘“ (A 1) „wirk[e] die Kurzgeschichte sehr unmittelbar und damit äußerst ansprechend. Man könnte sagen, daß diese Erzählform die Kurzgeschichte fast wie ein Bekenntnis des Lachers wirken läßt“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft).
Auch in der Zusammenfassung von Einzelabschnitten bemüht sich die Arbeit darum, Funktionen bzw. Intentionen der Textgestaltung herauszustellen bzw. umgekehrt herauszuarbeiten, in welcher Form etwas „dargestellt“ (A 2) wird. Auf diese Weise thematisiert wird der Umgang mit Beispielen: „Fernerhin werden im 1. Abschnitt Beispiele *aufgezeigt, um so* das Bild der Tätigkeit: ‚Lacher‘ zu verdeutlichen. […] In den folgenden Abschnitten wird *an Hand von* weiteren Beispielen der ‚Alltag‘ des ‚Lachers‘ verdeutlicht.“ (A 1, Unterstreichung d. Lehrkraft, Kursivierungen EZ) Weiter wird einzelnen inhaltlichen Textaspekten die Funktion zugeschrieben, bestimmte allgemeinere Zusammenhänge „darzustellen“, zu „verdeutlich[en]“ oder zu „skizzier[en]“ (A 2):

> „Er stellt die Tragik des Berufslebens durch Aufzeigen des Privatlebens dar. […] Die Diskrepanz, die zwischen dem Beruf des Lachers und dem Wesen des Menschen liegt,

doi.org/10.35468/6052-07

> *wird dadurch verdeutlicht, daß* Böll eine Art Selbstdarstellung des Lachers in die Kurzgeschichte einflicht." (A2, Unterstreichung d. Lehrkraft, Kursivierung EZ)
> „Während in der ersten Hälfte der Kurzgeschichte mehr oder weniger der berufliche Alltag des des [sic] Lachers dargestellt wird, wird in den folgenden Abschnitten das Privatleben des Lachers *skizziert, und zwar, indem* die Wirkung des Berufslebens auf die Persönlichkeit des Lachers gezeigt wird. Dieser Gedanke wird *dann fortgeführt, indem* der Versuch des Lachers, völlig abzuschalten, geschildert wird." (A2, Unterstreichung d. Lehrkraft, Kursivierungen EZ)

Allerdings ließe sich beanstanden, dass die Schülerin eher mit einer Art Rhetorik der Funktionszuschreibung operiert. Modalität und Finalität werden stellenweise relativ beliebig geltend gemacht. Wird etwa das „Privatleben" des Lachers tatsächlich „skizziert, […] *indem* die Wirkung des Berufslebens auf die Persönlichkeit des Lachers gezeigt wird" (A2, Herv. EZ)? Oder grenzt der nachgestellte Relativsatz die Zusammenfassung nicht in einer Weise ein, die eher durch eine Formulierung wie „in den folgenden Abschnitten [wird] das Privatleben des Lachers skizziert, […] [genauer gesagt wird, EZ] die Wirkung des Berufslebens auf die Persönlichkeit des Lachers gezeigt" (A2; Herv. EZ) ausgedrückt wäre?
Schließlich thematisiert auch diese Arbeit die Person des Autors. Dies betrifft zunächst bereits angesprochene Darstellungsintentionen bzw. -leistungen, etwa diejenige, bestimmte „Problem[e] des Lachers" (A2), oder – so im Blick auf allgemeinere Zusammenhänge formuliert –„den Außenseiter der Gesellschaft" (A2) bzw. den „Gegensatz, der oftmals zwischen dem Privatleben und dem Berufsleben besteht" „darzustellen" bzw. zu „verdeutlich[en]" (A2). Darüber hinaus wird wie in der vorherigen Arbeit die Gestaltung des Texts als eine aktive des Autors beschrieben. Dies ist u.a. der Fall, wenn es heißt, dass Böll sich des „Mittel[s] der Ironie bedient" (A2) bzw. etwas „mit Hilfe der Ironie […] zum Ausdruck [bringt]" (A2), die „‚Ich-Form' […] im Laufe der Kurzgeschichte beibehält" (A2, Herv. d. Lehrkraft) oder „eine Art Selbstdarstellung des Lachers in die Kurzgeschichte einflicht" (A2, Herv. d. Lehrkraft).
Insgesamt scheint sich die „befriedigende" vor der „mangelhaften" Arbeit dadurch auszuzeichnen, dass sie im ausreichenden Maße deutend auf den Inhalt des Texts eingeht und ihn dabei auf allgemeingültige – wenngleich nicht die von der Lehrkraft anvisierten gesellschaftskritischen – Zusammenhänge bezieht. Auch Versuche, die Wirkung und Funktion von Formmerkmalen herauszuarbeiten, kommen dem Erwünschten offensichtlich näher, als es in der „mangelhaften" Arbeit der Fall war.

### 3.5 Exkurs: Gutachter im Streit ums Genre

Abschließend soll eine eher zufällige Beobachtung beleuchtet werden, die gleichwohl mit aktuellen literaturdidaktischen Problemdiagnosen korrespondiert (vgl. Spinner 2012): In den untersuchten Aufsätzen deutet sich an, dass den Schülern

doi.org/10.35468/6052-07

auch die Anwendung von Gattungswissen zum Verhängnis werden konnte. Beide Arbeiten bezeichnen den Text als „Kurzgeschichte" (A 1, A 2). Diese Zuordnung kritisiert die Lehrkraft in beiden Fällen als „[s]achlich falsch" (A 1, A 2). Ihrem Verständnis nach „handelt [es] sich um eine Satire in Form einer Erzählung" (A 1, A 2). Dem angebrachten Textsortenwissen wird dabei eine (hier: fehl-)leitende Funktion für das Textverstehen zugesprochen. So habe ihr „Irrtum (Kurzgeschichte statt Satire)" (A 2) der Verfasserin des zweiten Aufsatzes „das Verständnis erschwert" (A 2). Aus aktueller Perspektive kann die Gegenüberstellung von ‚Satire' und ‚Kurzgeschichte' als zwei distinkten Gattungen irritieren. So weist denn auch der Zweitgutachter diesen Abgrenzungsversuch – und die hiermit verbundene Kritik – zurück. Er argumentiert damit, dass die strikte Unterscheidung von ‚Kurzgeschichte' und ‚Satire' keine Entsprechung im literaturwissenschaftlichen Umgang mit Genrebezeichnungen fände:

> „Der Gattungsbegriff ‚Kurzgeschichte' ist in der Literaturwissenschaft noch nicht so präzise formuliert, als daß er nicht auch auf diese satirische Kurzgeschichte angewendet werden könnte (wie dies z. B. Anne Becker und Hans Thiel in ihrem Buch ‚Der Lacher – Heitere und satirische Kurzgeschichten deutscher Autoren der Gegenwart' Verlag Diesterweg 1965 vornehmen). Böll bezeichnet seine Kurzgeschichten manchmal als ‚Erzählungen', manchmal als ‚Satiren' (so steht ‚Der Lacher' in dem Band H. Böll: Erzählungen/Hörspiele/Aufsätze unter den Erzählungen)[.] Die Unsicherheit in der Anwendung der Gattungsbegriffe scheint mir – selbst unter Dichtern und Germanisten – so verbreitet zu sein, daß man sie der Verfasserin nicht anlasten sollte." (A 1, Zweitbeurteilung)[49]

Um den Anforderungen der ersten Lehrkraft zu genügen, hätte es den Prüflingen gleichwohl geholfen, den Text als ‚Satire' einzustufen und mit Kenntnissen über dieses Genre in Verbindung zu bringen. Mit ihrem Wissen über geläufige Charakterisierungen der Kurzgeschichte können sie jedenfalls nicht punkten. Dabei fallen ihre Interpretationen dort, wo sie den Text mit Merkmalen der ‚Kurzgeschichte' in Verbindung bringen, nicht unbedingt originell aus – abwegig scheinen sie deshalb jedoch noch nicht. Vermutlich ging es der Lehrkraft in erster Linie um die Wirkungsabsicht der

49 Diese Ausführungen legen nahe, dass Prüflinge und Lehrkraft deshalb zu unterschiedlichen Textsortenbestimmungen kamen, weil es Literaturwissenschaft und literarischem Betrieb (noch) an trennscharfen Gattungsbegriffen mangelte. Wahrscheinlich gründete ihr Dissens aber eher in einem Dilemma des Deutschunterrichts. Wie in aktuellen Vermittlungs- und Prüfungssituationen (vgl. Kämper-van den Boogaart 2004) dominierte vermutlich auch hier und speziell im Rückgriff auf Textsortenbezeichnungen ein entproblematisierender Umgang mit Analysekategorien. Um das (dem zeitgenössischen Verständnis nach zumindest nicht restlos vermittelbare) Interpretieren anzuleiten (vgl. ebd., S. 60ff.), hierzu möglichst breit anwendbares Kontextwissen zur Verfügung zu stellen und objektivierbare Prüfungsleistungen anzuzielen (vgl. ebd., S. 62), konnten auch Textsortenzuschreibungen nicht im gleichen Maße problematisiert werden, wie es für die literaturwissenschaftliche Praxis mit ihrem Postulat der Individualität der einzelnen Dichtung und der Vorstellung, dass es sich beim Interpretieren um eine kunstvolle Tätigkeit handelt (vgl. ebd., S. 59ff.), geradezu konstitutiv war.

doi.org/10.35468/6052-07

untersuchten Erzählung. Welche konkreten Deutungen erwünscht gewesen wären, muss jedoch offenbleiben: *Inwiefern* die Zuordnung zum Genre „Kurzgeschichte“ dem Prüfling „das Verständnis erschwert“ (A2), erläutert die Lehrkraft nicht.

## 4 Fazit

Deutschsprachige Literatur etablierte sich im 19. Jahrhundert als Gegenstand schulischen Schreibens. Vorbehalten war ihr zunächst das Format des ‚literarischen Aufsatzes‘. An diesem Format wurde in den folgenden Jahrzehnten immer wieder Anstoß genommen. Wie anhand von Westberliner Reifeprüfungsaufsätzen exemplarisch aufgezeigt werden konnte, lassen sich die von zeitgenössischen Didaktiker*innen bemängelten Probleme auch an historischen Schülertexten nachvollziehen (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 357f.). Trotz dieser Schwierigkeiten wurde das Format des ‚literarischen Aufsatzes‘ im hier betrachteten Zeitraum (1882–1972) letztlich nicht angetastet – auch nicht, als sich in den 1950er und 1960er Jahren mit dem ‚Interpretationsaufsatz‘ eine Alternative etablierte.
Zeitgenössische Didaktiker*innen versprachen sich viel von diesem neuen Format. Wie am selben Westberliner Bestand aufgezeigt wurde, barg es jedoch auch neue Herausforderungen. Anstatt – wie im ‚literarischem Aufsatz‘ – geläufige, z. T. aus Handreichungen wie Lektürehilfen übernommene, Deutungen wiederzugeben, beschränkten sich die Prüflinge nun häufig auf Nacherzählungen der vorgelegten Texte; statt Phrasen lieferten sie Paraphrasen. Die Hoffnungen, mit dem ‚Interpretationsaufsatz‘ verstärkt eigenständige Deutungen erzielen zu können, wurden also nur bedingt erfüllt. Merkmale der sprachlichen Gestaltung spielten in Interpretationsaufsätzen des betrachteten Westberliner Prüfungsbestands nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 463).
Anders gestaltet sich dies in den hier untersuchten Analyseaufsätzen der 1970er Jahre. Prüflinge verbanden mit dem Analyseauftrag anscheinend – stärker als mit dem Interpretationsauftrag – den Anspruch einer sprachlichen bzw. „Gestaltanalyse“ (vgl. Nentwig 1960, S. 19, s. o.). Der ‚mangelhaften‘ Arbeit wurde jedoch angelastet, der inhaltlichen Deutung zu wenig Gewicht zu geben (A1). Indem sie davon ausging, dass nun verstärkt eine sprachliche oder ‚Gestaltanalyse‘ gefragt sei, hatte die Schülerin die Schwerpunktverschiebung vom Interpretations- zum Analyseauftrag offenbar missverstanden oder überzogen. Anscheinend herrschte bezüglich der Anforderungen des Analyseauftrags – und damit auch des veränderten Aufgabenformats – Anfang der 1970er Jahre zumindest bei einem Teil der Akteur*innen noch Unsicherheit. Falls eine Verständigung hierüber stattgefunden hatte, hatte sie noch nicht zur erwünschten Klarheit geführt.[50]

50 Inwiefern dies – am hier fokussierten Standort oder im Unterricht der spezifischen Lehrkraft – in den kommenden Jahren besser gelang, muss ebenso offen bleiben wie die Frage nach der Verall-

doi.org/10.35468/6052-07

Die zweite Arbeit wurde dem Anspruch nach inhaltlicher Deutung zwar an sich besser gerecht (A2). Dem Trend zu einem stärker politisch ausgerichteten Deutschunterricht[51] entsprechend waren aber offenbar speziell gesellschaftskritische Deutungen gefordert, die auch diese Arbeit nicht lieferte (A2). Wenn die Lehrkraft herausstellt, dass „Beruf und Freizeit in ihrer Relation […] als thematischer Bezug [nicht genügen]" (A1, s.o.) beharrt sie auf größeren Deutungskontexten, wie sie auch die in Abschnitt 3.1 zusammengestellten Interpretationen stark machen.
Der Untersuchung ging es nicht in erster Linie darum, solche Probleme zu bewerten. Im historischen Rückblick zu konstatieren, dass die Aufgaben eben anders, aktuellen didaktischen Forderungen[52] entsprechend hätten gestellt werden müssen, wäre wohlfeil und würde dem historischen Kontext der untersuchten Prüfungen nicht gerecht. Vielmehr sollte skizziert werden, wie bereits lange vor der Etablierung einer wissenschaftlichen Literaturdidaktik mit dem und um das Format des literaturbezogenen Schreibens gerungen wurde, wie Schüler*innen die ihnen aufgegebenen Herausforderungen zu bewältigen und Lehrkräfte durch innovative Aufgabenformate Abhilfe zu schaffen versuchten. Wie radikal neu das Format des ‚Interpretationsaufsatzes' in den 1950er und 1960er Jahren scheinen musste, in welchem Maß die Lehrkräfte umzudenken bereit waren – und dies auch Schüler*innen mit der Koexistenz beider Formate mittelfristig zumuteten, aber auch zutrauten –, kann angesichts der heute fokussierten Probleme mit diesem Format – die natürlich immer auch im Literatur*unterricht* begründet liegen können – schnell aus dem Blick geraten. Mit den spezifizierten und fokussierten Interpretationsaufgaben entsteht zwar ein wiederum neues Format; aus dem alten Spannungsfeld löst man sich dadurch aber natürlich nicht. Mit vorgegebenen bzw. zur Diskussion gestellten Deutungsthesen etwa wird die Deutungsfreiheit der Schüler*innen – entgegen der Polyvalenzkonvention – zumindest potenziell eingeschränkt.[53] Deutungen nicht mehr vorwegzunehmen gehörte aber seinerzeit gerade zur Innovation des Interpretationsaufsatzes und zu einem zentralen Unterscheidungsmerkmal gegenüber dem alten ‚literarischen Aufsatz', der mit dem

gemeinerbarkeit der Befunde. Um diesen Fragen nachzugehen, wären die Analysen in die 1970er Jahre hinein auszudehnen und auf ein breiteres, ggf. auch regional weiter gefasstes Datenmaterial zu stützen. Dass die aufgezeigten Unklarheiten allgemeinere Dimensionen besitzen, lassen jedoch jüngere Problemdiagnosen vermuten. Im inter-regionalen Vergleich betrachtet wurden Analyse- und Interpretationsaufträge noch mindestens bis zur Einführung der neuen Bildungsstandards eher uneinheitlich verwendet (vgl. Bremerich-Vos 2012).

51 Vgl. exemplarisch Heuer 2015, Kämper-van den Boogaart 2019, Lecke 2018 und Müller-Michaels 1980.

52 Vgl. wie oben Köster 2016, Winkler u.a. 2010 und Steinmetz u.a. 2020.

53 Solche Einwände sind natürlich auch dort bekannt, wo für Aufgabenstellungen argumentiert wird, die Schüler*innen z.B. mit Hilfe solcher zur Diskussion gestellten Deutungsthesen stärker unterstützen als offene Aufgaben. So argumentiert Steinmetz (2020, S. 241), dass „[e]s […] möglich [ist], supportgestützte Aufgaben so zu konzipieren, dass eine aktive Konstruktionsleistung im Rahmen der Offenheit literarischer Texte angestoßen wird. Dazu bedarf es nicht notwendig offener Aufgaben".

doi.org/10.35468/6052-07

Aufsatzthema immer auch Deutungsrichtungen festlegte. Wie der schulische Aufsatz im Allgemeinen pendelt also auch schulisches literaturbezogenes Schreiben in seiner langen Geschichte – und auf seine eigene Weise – zwischen „Bindung und Freiheit" (Karg 2007, S. 13), Strukturierungshilfen und Offenheit.

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

Reifeprüfungsaufsätze und -aufgaben: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv.

### Gedruckte Quellen

Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter ([6]1994): Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Donauwörth.

Berger, Norbert/Haugg, Fridolin/Migner, Karl ([1]1975): Deutschvorbereitung für das Abitur. T. 2: Textanalyse. München.

Dahle, Wendula ([3]1972): Neutrale Sprachbetrachtung? Zur Didaktik des Deutschunterrichts. In: Ide, Heinz (Hg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. Stuttgart, S. 133–145.

Engelmann, Susanne ([4]1952): Methodik des deutschen Unterrichts. Hannover, Darmstadt.

Essen, Erika (1965): Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe. Heidelberg.

Großmann, Bernhard (1963): Bemerkungen zum literarischen Aufsatz. In: Der Deutschunterricht 15, H. 5, S. 46–61.

Haußmann, Walter (1950): Erfahrungen mit Reifeprüfungsaufsätzen. In: Der Deutschunterricht 2, H. 1/2, S. 108–117.

Havenstein, Martin (1925): Die Dichtung in der Schule. Frankfurt a. M.

Helmers, Hermann ([1]1966): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart.

Herold, Theo/Rintelen, Viktor/Waldmann, Wolfgang (1980): Das Schreiben über Literatur. Sekundarstufe II. Limburg.

Hiecke, Robert Heinrich (1842): Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch. Leipzig.

Kleiner, Annemarie (1967): Der deutsche Aufsatz in der Bundesrepublik. Ergebnis der Rundfrage zum Beiheft des Jahrgangs 17 (1965): Themen der Reifeprüfungsaufsätze 1958–1964. In: Der Deutschunterricht 19, H. 3, S. 95–110.

Kranz, Friedrich ([6]1970): Wege zum Abituraufsatz. Bd. 2: Die Prosainterpretation. München.

Kranz, Friedrich ([2]1973): Wege zum Abituraufsatz. Bd. 6: Der literarische Aufsatz. München.

Neis, Edgar ([1]1963): Wie interpretiere ich Gedichte und Kurzgeschichten? Hollfeld/Obfr.

Nentwig, Paul (1960): Dichtung im Unterricht. Grundlegung und Methode. Braunschweig.

Pries, Robert (1963): Anregungen für die Einübung des Interpretationsaufsatzes auf der Mittelstufe. In: Der Deutschunterricht 15, H. 5, S. 5–17.

Rahn, Fritz (1948/49): Der Besinnungsaufsatz. In: Der Deutschunterricht 1, H. 5, S. 45–97.

RP 1926: Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens. 22.7.1926. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 68, Nr. 15, S. 283–294.

RP 1959: Ordnung der Reifeprüfung an den Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges (Gymnasien) im Lande Berlin. 8.1.1959. Hg. vom Senator für Volksbildung, Berlin.

RP 1964: Verwaltungsvorschriften über die Reifeprüfung und den Erwerb des Latinums. 5.6.1964. In: Dienstblatt des Senats von Berlin. T. III: Volksbildung, S. 65–82.

doi.org/10.35468/6052-07

RP 1970: Ausführungsvorschriften über die Reifeprüfung und den Erwerb des Latinums. 3.4.1970. In: Amtsblatt für Berlin 20, Nr. 18, S. 425–437.
Scheuermann, Ludwig (1948/49): Der Literaturaufsatz. In: Der Deutschunterricht 1, H. 6, S. 78–95.
Schnass, Frank/Rutt, Theodor ([4]1961): Die Einzelschrift im Deutschunterricht. Bd. 1: Volkstümliche, klassische und moderne Dichtungen. Ihre Durchnahme im 5.-10. Schuljahr. Bad Heilbrunn/Obb.
Senator für Schulwesen, Berlin [SenS] (1968): Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Bd. 2: Realschule; Gymnasium.
Ulshöfer, Robert ([2]1955): Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe I. Stuttgart.
Ulshöfer, Robert (1965): Einführung in den Interpretationsaufsatz im 9. und 10. Schuljahr. In: Der Deutschunterricht 17, H. 1, S. 44–59.

## Literatur

Apel, Hans J. (1991): Abituraufsätze als Spiegel des Zeitgeistes. Von Schillers Wallenstein zu Brecht und Dürrenmatt. In: Archiv für Kulturgeschichte 73, H. 2, S. 453–468.
Apel, Hans J. (1995): Schillers „Wallenstein" zwischen Kaiserreich und Drittem Reich. Abituraufsätze in einer sich wandelnden Welt: In: Paedagogica Historica 31, H. 1, S. 65–81.
Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg, S. 191–210.
Balzer, Bernd (1997): Das literarische Werk Heinrich Bölls. Einführung und Kommentare. München.
Böll, Heinrich: Der Lacher. In: Heinrich Böll: Werke. Kölner Ausgabe. Bd. 9: 1954–1956. Hg. v. J. H. Reid. 2006. Köln [DL].
Born, Stefan/Eiben-Zach, Britta (2020): Erträge reduzierter Situierung. Überlegungen zur Adressaten- und Situationsorientierung in Abituraufsätzen der 1960er/1970er Jahre. In: Heideklang, Julia/ Stobbe, Urte (Hg.): Kleine Formen für den Unterricht: Historische Kontexte, Analysen, Perspektiven. Göttingen, S. 101–120.
Bremerich-Vos, Albert (2012): Schülerinnen und Schüler *analysieren* und *interpretieren* literarische Texte – Anmerkungen zu zwei „Operatoren", insbesondere zur Zumutung, Formmerkmale zu semantisieren. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart, S. 21–40.
Durzak, Manfred ([3]1980/2002): Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart. Autorenporträts. Werkstattgespräche. Interpretationen. Würzburg.
Eiben-Zach, Britta (2022): Literatur als Gegenstand Westberliner Abituraufsätze der 1950er und 1960er Jahre. Interpretationen und Literaturkonzepte, Aufgabentypen und Aufsatzarten (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 76). Frankfurt a. M. u. a.
Eiben-Zach, Britta (2023): Vom literarischen Aufsatz zur Literaturanalyse. Der Wandel literaturbezogenen Schreibens im Zeitraum 1882–1972. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 148–176.
Friedrichsmeyer, Erhard (1981): Die satirische Kurzprosa Heinrich Bölls. Chapel Hill.
Grimm, Hannelore (2003): Veränderungen der Sprachfähigkeiten Jugendlicher. Eine Untersuchung zu Abituraufsätzen von den Vierziger- bis zu den Neunzigerjahren. Frankfurt a. M. u. a.
Hegele, Wolfgang (1996): Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850–1990). Historische Darstellung – Systematische Erklärung. Würzburg.
Heuer, Julia (2015): Gegenwartsprosa im Literaturunterricht. Eine diskursanalytische Studie zur literaturdidaktischen Auswahlpraxis in den 1950er und 1970er Jahren. Frankfurt a. M. u. a.
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [IQB] (2020): Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2020. Aufgabe für das Fach Deutsch.
Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/pools2020/deutsch/2020_D_Interpret_5.pdf [zuletzt überprüft am 16.04.2023].
Jasper, Ruth/Müller-Michaels, Harro (2010): Der Abituraufsatz im Fach Deutsch in Westdeutschland von 1945–1989. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschich-

te des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 365–390.

Kammler, Clemens ([3]2019): Literaturtheorie und Literaturdidaktik. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 11: Lese- und Literaturunterricht. T. 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler, S. 202–235.

Kämper-van den Boogaart, Michael (2004): PISA und die Interpretationsrituale des Deutschunterrichts. In: Ders. (Hg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt a. M. u. a., S. 59–81.

Kämper-van den Boogaart, Michael (2013): Der deutsche Aufsatz und das Abitur – was man vielleicht aus der Geschichte lernen könnte… In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart, S. 41–61.

Kämper-van den Boogaart, Michael ([3]2019): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 11: Lese- und Literaturunterricht. T. 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler, S. 3–85.

Kämper-van den Boogaart (2023a): Aufsatzmethodik in der Diskussion. Das Genre des dialektischen Besinnungsaufsatzes in der didaktischen Publizistik der 1950er und 1960er Jahre. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 231–262.

Kämper-van den Boogaart, Michael (2023b): Sachlichkeit und Fachlichkeit in der Oberstufe. Erika Essens Vorschläge zu einer Modernisierung des Deutschunterrichts und die Antwort der ‚kommunikativen Wende'. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 195–230.

Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine (2023): Der ‚Schulgermanist' Robert Ulshöfer und die Gymnasiallehrerbildung. Konservative pädagogische Positionen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 177–194.

Karg, Ina (2007): Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Ein Weg aus dem Dilemma zwischen *Aufsatz* und *Schreiben*. Frankfurt a. M. u. a.

Köster, Juliane (2016): Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Seelze.

Köster, Juliane (2017): Glanz und Elend der „Königsdisziplin" – Der Interpretationsaufsatz wird 65. In: Wrobel, Dieter/von Brand, Tilman/Engelns, Markus (Hg.): Gestaltungsraum Deutschunterricht. Literatur – Kultur – Sprache. Baltmannsweiler, S. 31–40.

Lecke, Bodo (2018): Die „curriculare Wende" der Didaktik, die literatursoziologische/pragmalinguistische Orientierung der Germanistik und der (politisch-)kritische Deutschunterricht. In: Czech, Gabriele (Hg.): Germanistik und Deutschlehrerausbildung in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M. u. a., S. 91–106.

Leppmann, Wolfgang (2000): Didaktik in Stehkragen und Blue Jeans – Goethe im Deutschunterricht. In: Lecke, Bodo (Hg.): Dauer im Wechsel? Goethe und der Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a., S. 81–116.

Ludwig, Otto ([1]1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin, New York.

Marx, Leonie ([3]2005): Die Deutsche Kurzgeschichte. Stuttgart, Weimar.

Müller-Michaels, Harro (1980): Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein/Ts.

Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als „Gesammtbildung der Examinanden". Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 280–298.

doi.org/10.35468/6052-07

Reid, James H. (2006): Der Lacher [Anmerkungen zur Entstehung, Überlieferung, Textgrundlage und Textvarianten, Stellenkommentar]. In: Ders. (Hg.): Heinrich Böll: Werke. Kölner Ausgabe. Bd. 9: 1954–1956. Köln, S. 425–427.
Rubinich, Johann (1992): Abiturarbeiten in den 50er und 60er Jahren. In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968. Frankfurt a. M. u. a., S. 262–303.
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Köln: Carl Link.
Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [zuletzt überprüft am 16.04.2023].
Selbmann, Rolf (1987/88): „Deutsch sein heißt arbeiten“. Zeitgeist in Aufsatzthemen zwischen Kaiserreich und Drittem Reich, zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Wilhelmsgymnasiums. In: Wilhelmsgymnasium München. Jahresbericht 1987/88, S. 137–150.
Selbmann, Rolf (1996): Vom Jesuitenkolleg zum humanistischen Gymnasium. Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Bayern zwischen Gegenreformation und Gegenwart am Wilhelmsgymnasium München. Frankfurt a. M. u. a.
Selbmann, Rolf (2005): „Goethe als solcher“. Literaturvermittlung in Aufsatzthemen vom Kaiserreich zum Dritten Reich. In: Korte, Hermann/Rauch, Marja (Hg.): Literaturvermittlung im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Vorträge des 1. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung. Frankfurt a. M. u. a., S. 97–108.
Selbmann, Rolf (2017): Zwischen Chrie und Texterschließung. Inwiefern reflektieren Aufsatzthemen die Fachgeschichte Deutsch – oder nicht? In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. u. a., S. 127–149.
Sowinski, Bernhard (1993): Heinrich Böll. Suttgart, Weimar.
Sowinski, Bernhard/Schneidewind, Wolf E. ([1]1986): Heinrich Böll. Satirische Erzählungen. München.
Spinner, Kaspar H. (1993): Vom kommunikativen über den personalen Ansatz der Aufsatzdidaktik zum geselligen Schreiben. In: Paefgen, Elisabeth K./Wolff, Gerhart (Hg.): Pragmatik in Sprache und Literatur. Festschrift zur Emeritierung von Detlef C. Kochan. Tübingen, S. 77–82.
Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2012): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M. u. a., S. 53–69.
Steinmetz, Michael (2020): Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung. Wiesbaden.
Winkler, Iris (2010): Lernaufgaben im Literaturunterricht. In: Kiper, Hanna/Meints, Waltraud/Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie/Schmit, Stefan (Hg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart, S. 103–113.
Zabka, Thomas ([3]2019): Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 11: Lese- und Literaturunterricht. T. 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle. Baltmannsweiler, S. 63–92.

## Autorin

Dr. **Britta Eiben-Zach** war bis 2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsche Philologie und Didaktik der deutschen Literatur der Eberhard Karls Universität Tübingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte des Deutsch- und Literaturunterrichts, literaturbezogene Schreibformen und (Abiturprüfungs-)Aufgaben.
E-Mail: b.zach@eiben-online.de

doi.org/10.35468/6052-07

*Michael Kämper-van den Boogaart und Sabine Reh*

# Der ‚Schulgermanist' Robert Ulshöfer und die Gymnasiallehrerbildung – konservative pädagogische Positionen in der Bundesrepublik Deutschland

Robert Ulshöfer, der ‚Schulgermanist', wie es in den 1950er Jahren hieß, wurde in der Nachkriegszeit als bedeutender Didaktiker des Faches Deutsch bekannt. Immer stärker wurde er seit den 1960er Jahren allerdings reaktionärer Tendenzen bezichtigt und avancierte schließlich zu einer Art ‚Lieblingsfeind' der sich nun kritisch verstehenden Fachdidaktik Deutsch, vor allem des sogenannten ‚Bremer Kollektivs'[1], und einer reformorientierten Schulpädagogik. Er gilt auch in der Forschung zur Geschichte des Deutschunterrichts der letzten 50 Jahre als Inkarnation problematischer Traditionen dieses Faches (Zimmer 1983, S. 60), einer konservativen und nicht demokratisch orientierten, im besten Falle betulichen „Lebenshilfe"-Didaktik (Roberg 2010, S. 93) und schließlich – in bildungshistorischer Perspektive – als Inbegriff der restaurativen Tradition des Gymnasi-

1 Heinz Ide, der als einer der Gründer des Zusammenschlusses kritischer Deutschdidaktiker im ‚Bremer Kollektiv' gelten kann, schrieb in einem Rückblick auf die Didaktik des Bremer Kollektivs: „Der auf den folgenden Seiten am häufigsten genannte Name ist der von Robert Ulshöfer. Das liegt im Wesen der Sache. Es ist keine geringe persönliche Leistung eines Mannes, in so ausgesprochener Weise, wie es ihm gelang, den Deutschunterricht an den Gymnasien durch zwei Jahrzehnte hindurch bestimmt zu haben" (Ide 2009, S. 54). Aber auch andere, nicht zu dieser Gruppe zählende Fachdidaktiker übten Kritik an Ulshöfer. Hubert Ivo, an der Konstituierung der Fachdidaktik Deutsch als Wissenschaft in den 1960er maßgeblich beteiligt und „Schulreformer" (Ossner 2021), wirft Ulshöfer vor, dass nicht die methodische Absicherung des Faches, der Gegenstände und Arbeitsweisen bei ihm zum Angelpunkt werde, sondern die Person des Deutschlehrers und ihre Voraussetzungen, (Ivo 1969, S. 41); dieser wisse, wann und wie er die „rechte Lebenshilfe" geben müsse, es handle sich bei den Zielen des so verstandenen Deutschunterrichts um „Lebenslehre schlechthin", (ebd., S. 55). Ivo ist allerdings der Auffassung, dass Ulshöfer demokratische Werte anerkenne, er sich für einen unideologischen Unterricht und gegen fachfremde Zielsetzung ausspreche (ebd., S. 56). Hans Joachim Grünwaldt, der zur Gruppe des ‚Bremer Kollektivs' gehörte, vertrat dagegen die Auffassung, Ulshöfer sei autoritär, seine Methodik könne nur verwendet werden, wenn man unselbständige Menschen erziehen wolle (Grünwaldt 2009, S. 65). Nicht nur das antidemokratische Elite-Ideal wurde kritisiert, sondern auch die Idee, Vorbilder in die Seele einsenken zu wollen, (ebd., S. 67). Immer wieder wird betont, dass Ulshöfer autoritär und ideologisch sei, während die ebenfalls zu dieser Zeit wirkende Fachdidaktikerin Erika Essen als eher sachlich und unideologisch eingeschätzt wird (ebd., S. 68; vgl. Kämper-van den Boogaart i. d. B.) vgl. in diesem Band; Grünwaldt spricht sogar von einer „semifaschistischen konservativen Ideologie" der „Inneren Emigration" bei Ulshöfer (ebd., S. 67).

doi.org/10.35468/6052-08

ums nach 1945, für dessen bildungstheoretische Begründung immer wieder der Deutschunterricht und mit ihm Robert Ulshöfer angeführt wird.[2]
Der Fall scheint also klar, die Didaktik mindestens unmodern und als Person erzeugte Robert Ulshöfer offensichtlich immer wieder Abwehr und Missmut – nicht zuletzt in der Art, wie er sich Zeit seines langen Lebens selbst zutiefst gekränkt immer wieder zur Verteidigung der eigenen Geschichte gedrängt sah.[3] Er war 1910 als Sohn eines Landwirts in der Nähe Tübingens geboren und dort erst 2009 gestorben. Während der Zeit des NS promovierte er 1934 in Tübingen bei Paul Kluckhohn über „Die Theorie des Dramas in der deutschen Romantik", ging im Anschluss daran von 1934–1938 als Lektor für Deutsch nach Ankara, um dann kurzzeitig als Studienassessor in Reutlingen und Tübingen tätig zu werden. In dieser Zeit veröffentlichte er einen Aufsatz über „Hölderlin als Dichter der völkischen Erneuerung" in der Zeitschrift „Aus Unterricht und Forschung. Wissenschaftliche Zeitschrift auf nationalsozialistischer Grundlage" (Jg. 10, 1938, 115–132). 1941 hielt er sich als „Abwehroffizier" in der Türkei auf und war schließlich als Referent bis 1945 im Reichssicherheitshauptamt in Wien und Berlin tätig. Über eine mögliche Mitgliedschaft in der NSDAP und sein „gespanntes" Verhältnis zur NSDAP kam es noch um die Jahrtausendwende zu Unklarheiten; Ulshöfer bestritt, jemals ein Parteibuch der NSDAP erhalten zu haben.[4] In dem von ihm ausgefüllten ‚politischen Fragebogen' zu Mitgliedschaften in nationalsozialistischen Vereinigungen und entsprechenden Aktivitäten hat er selbst die Frage nach der Mitgliedschaft in der NSDAP mit „Ja" beantwortet; er gibt dort an, 1937 in die „Reichsdeutsche Vereinigung Ankara", eine nationalsozialistische Auslandsorganisation, eingetreten zu sein.[5] Ulshöfer wies aber u. a. darauf hin, dass er aufgrund seines christlichen Glaubens und seiner Weigerung, aus der Kirche auszutreten, durchaus Nachteile erlebt habe, so etwa wurde er nicht Dozent an der Hochschule für Lehrerbildung in Rust.[6] 1946 wurde nach Prüfung des

2 Vgl. Gass-Bolm 2005, S. 101f. Als wichtigster Deutschdidaktiker der Nachkriegszeit, so mit Hegele 1996 das Urteil Gass-Bolms, spiegelte und beeinflusste Ulshöfer die konservativen Positionen der Gymnasiallehrerschaft; kritisch angeführt wird etwa sein „Leitbild des ritterlichen oder adligen Menschen" (Gass-Bolm 2005, S. 103).

3 Vgl. dazu die autobiographische Schrift Ulshöfers, im Jahre 1991 unter dem Titel „Mein Deutschunterricht" erschienen (Ulshöfer 1991).

4 Im Zuge von Auseinandersetzungen um einen Eintrag in das „Internationale Germanistenlexikon 1800–1950" wies Ulshöfer in einem Brief vom 17.7.2002 ausdrücklich darauf hin, dass er niemals ein Parteibuch erhalten habe und keine Mitgliedsbeiträge gezahlt habe. Schon am 7.6.2002 hatte er dargelegt, dass er „automatisch Mitglied der NSDAP" geworden sei, weil die Reichsdeutsche Vereinigung, deren Mitglied er war, der Auslandsabteilung der NSDAP eingegliedert worden war. In diesem Brief führt er auch an, was zu seinem „gespannten" Verhältnis zur NSDAP geführt hatte, DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Ulshöfer, ULS 9.

5 Der von Robert Ulshöfer ausgefüllte Fragebogen befindet sich im Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 13 T2 Akte 2084/082.

6 So in einer Antwort des Fragebogens, Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 13 T2 Akte 2084/082.

Fragebogens entschieden, dass er für ein „Verbleiben im Amt" bei Kürzung seiner Bezüge in Frage komme.[7] Von der Spruchkammer VII wird in der „Säuberungssache Dr. Ulshöfer, Robert" 1948 endgültig entschieden, dass „früher verhängte Sühnemaßnahmen aufgehoben" seien:

> „Der Betroffene war einfaches nominelles Mitglied der NSDAP oder ihrer Verbände i. S. des Art. 3 der VO 133 vom 17.11.47 in der Fassung des Art. 1 der VO. 163 vom 13.7.48. Er gehörte einer durch das Nürnberger Urteil für verbrecherisch erklärten Organisation nicht an. Tatsachen, die eine Belastung begründen könnten, auf Grund deren er nach den Bestimmungen der Direktive 38 unter die Gruppen der Hauptschuldigen oder Belasteten fallen würde, liegen nicht vor. Der Betroffene hat die nat.soz. Herrschaft nur unwesentlich unterstützt und ist Mitläufer."[8]

In den Auseinandersetzungen, den Kämpfen und Verteidigungen wird sichtbar, wie stark der Konservatismus für Robert Ulshöfer identitätsstiftend war – und das über die verschiedenen, in der Konservatismusforschung rekonstruierten Etappen des konservativen Denkens und der Ausprägungen eines konservativen Denkstils in der Geschichte der Bundesrepublik hinweg.[9] Während die andauernde Rezeption Robert Ulshöfers als ‚Reaktionär' in einer fast ungebrochenen Linie mit der zeitgenössischen Bewertung seiner Arbeit durch die reformorientierten 1968er Pädagog*innen steht, werden leicht Differenzierungen geleugnet und Widersprüchlichkeit politischer Ideen in der deutschen Bildungsgeschichte (vgl. Geiss/Reh 2020) und damit auch widersprüchliche Aspekte im Wirken Ulshöfers übersehen. Zu einer solch ambivalenten Stellungnahme zählt etwa Ulshöfers positive Beurteilung der Reformen in der Odenwaldschule, wie er in einem Brief an Minna Specht aus dem Jahre 1957 anmerkt[10] oder auch von ihm unterstützte Ideen einer Schüler*innen aktivierenden Unterrichtsarbeit. Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, in einem ersten Teil des Aufsatzes einen Blick auf die Auseinandersetzungen Ulshöfers mit den kritischen Positionen der 1968er Schul-

7 Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 13 T2 Akte 2084/082.

8 So heißt es im Urteil der Spruchkammer VII vom 20.8.1948, Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 13 T2 Akte 2614/198.

9 Vgl. zu den Etappen und Typen konservativen Denkens in Deutschland nach 1945 Schildt 1998. Begriff und Konzept des Konservatismus waren nach 1945 aufgrund seiner Verbindungen zum Nationalismus zunächst wenig akzeptabel in Deutschland; es wird im Hinblick auf einen sich in den 1950er Jahren neu etablierenden „technokratischen Konservatismus", der sich mit den modernen technischen Errungenschaften arrangierte, gesprochen (vgl. Greiffenhagen 1986). Der Begriff blieb ambivalent und bedeutungsoffen; in der politischen Polarisierung der 1970er Jahre spielte er eine wichtige Rolle und ab den 1980er Jahren wurde dann oft von einem Neokonservatismus gesprochen, so auch etwa Fend für den pädagogischen Diskurs (Fend 1984).

10 Minna Specht hatte Ulshöfer gefragt, ob er nicht eine Modellschule in Salem würde leiten wollen; im Antwortbrief vom 14. Oktober 1957 führt Ulshöfer die Reform der Odenwaldschule als absolut sinnvoll an und eine Modellschule mit einem erziehenden Unterricht – davon hatte Sprecht gesprochen – aufzubauen, als prinzipiell reizvolle Aufgabe, DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Ulshöfer, ULS 20.

doi.org/10.35468/6052-08

pädagogik zu werfen und ihn damit einerseits als einen sich Modernisierungen anpassenden Konservativen erkennbar zu machen (1) und andererseits den Konservatismus in der Relationalität unterschiedlicher ideengeschichtlicher und sozialer Positionierungen zu beschreiben – wie es im zweiten Teil anhand Ulshöfers Äußerungen zur Gymnasiallehrer*innenausbildung geschehen soll (2).

## 1 Konservatismus als Identität

Art und Weise der durchaus harten Angriffe auf Robert Ulshöfer lassen sich der Auseinandersetzung mit Hartmut von Hentig, einstmals Studienreferendar bei Ulshöfer, entnehmen. In einer Buchbesprechung in der Wochenzeitschrift „Der Spiegel" (von Hentig 1969a) – kritisiert wurde ein Herausgeberband von Robert Ulshöfer und Karlheinz Rebel „Gymnasium und Sozialwissenschaften", der im Verlag Quelle und Meyer' in Heidelberg 1968 erschienen war (Ulshöfer/Rebel 1968) – ging von Hentig mit Ulshöfer hart ins Gericht. Dessen Text sei „willkürlich und traumatisch reaktionär" in seinen Begründungen, bediene sich einer „kitschigen, faschistischen, unlogischen und begrifflich bodenlosen Sprache" (von Hentig 1969a, S. 169). Kritikwürdig erschien von Hentig einerseits Ulshöfers „Pädagogik des Ansporns", die er „aus dem ‚Wettkampf'" ableite und in deren Rahmen er „Leistungssteigerung durch Schaffen eines Spannungsverhältnisses" fordere (ebd.), und andererseits die fehlende Orientierung an den Anliegen der Schüler*innen:

> „Eine am ‚Interesse' der Schülers orientierte Didaktik wird verworfen; sie überfordere den Lehrer; Lernen sei vielmehr ein ununterbrochener Willensvorgang; ‚Lernwille' also habe Ausgangspunkt der Didaktik zu sein: ‚Es gibt Gegenstände […] bei denen der Lehrer sagen muß: ‚Der Gegenstand ist uninteressant, das Lernen mühselig, aber hier könnt ihr euren Willen erproben.'" (ebd.)

Von Hentig fasst zusammen: „Nein, Demokratie hat diese Gymnasialpädagogik von den Sozialwissenschaften nicht gelernt!" (ebd.). Dieses Urteil ist in seiner Härte so zeittypisch wie die von Hentig angeführten Kritikpunkte: Ulshöfer setze auf Leistungs- und Wettbewerbsorientierung und ihm fehle völlig eine Orientierung am Individuum. In den von einer Planungseuphorie (Laak 2010; Metzler 2004) getragenen 1960er Jahren schienen Wissenschaft und wissenschaftliche Orientierung des Handelns Modernität und Fortschritt zu garantieren (Raphael 1996); Sozialwissenschaft war geradezu identisch mit Demokratisierungsbemühungen – allemal in der Bildungspolitik (jüngst Behm 2023; Jessen 2004; Rudloff 2007). Ulshöfer fühlte sich von dieser Rezension tief verletzt und warf in einem geplanten „offenen Brief", den er aber nicht abschickte, wiederum von Hentig „Demagogie", „Verdrehung" und „Stimmungsmache" vor – schließlich habe von Hentig ihm immer wieder beteuert, er habe erst eigentlich Pädagogik bei „Prof. Weniger" (wie Ulshöfer schreibt)

doi.org/10.35468/6052-08

und bei ihm, also Ulshöfer, gelernt, als er das Referendariat in Tübingen absolvierte – und all dieses würde er in einer solchen öffentlichen Äußerung verschweigen.[11] Tatsächlich argumentierte an anderer Stelle öffentlich von Hentig selbst, dass etwa das Konzept Leistung und auch der Wunsch, in einem bestimmten Sinne etwas zu leisten, so einfach nicht einzuschätzen sei:

> „Leistung hat es immer gegeben und wird es weiter geben. […] Daran daß jemand etwas Brauchbares, Ungewöhnliches, Uneigennütziges oder auch nur mehr als andere leistet, ist nichts auszusetzen. Auch das in vielen eigentümlichen Wendungen auftretende Wort ist nicht zu schelten […] und schon gar nicht die Bemühung drum, daß, wo immer Leistungen überhaupt beurteilt werden, sie auch richtig, objektiv, nachprüfbar beurteilt werden. Nichts hat unser als staatliche Auslese- und Aufstiegsagentur fungierendes Bildungswesen nötiger, als seine intuitiven, dilettantischen, voruteilsgetränkten Beurteilungsverfahren durch Messungen zu ersetzen. Die bei uns üblichen Praktiken sind umso gefährlicher, als sie sich objektiv geben […] Leistungsmessung also muß es geben […] Aber um so sorgfältiger muß man sich überlegen, was man eigentlich messen will und warum, in anderen Worten: ob es sinnvoll ist, alle Vorgänge in der Schule dem Prinzip der Leistung so total zu unterwerfen, wie es heute geschieht […].“ (von Hentig 1969b, S. 141)

Um Deutung und Deutungshoheit seines Werkes geht es in einem anderen Streit um die Darstellung der Person und des Werkes von Robert Ulshöfer – nämlich im „Internationalen Germanistenlexikon“, in dem ein Beitrag über ihn abgedruckt werden sollte. Hier findet sich eine Art Bekenntnis Ulshöfers zum Konservatismus. Über den abzudruckenden Text gab es offensichtlich kleinere, sich aber eine längere Zeit um die Jahrtausendwende hinziehende Auseinandersetzungen zwischen Ulshöfer und Vertretern des Nationalen Schiller-Museums, bzw. dem Deutschen Literaturarchiv Marburg.[12] In der Ulshöfer übersandten Vorlage für die biographische Notiz, die er korrigieren sollte, streicht er in der Bemerkung „R. U., der, zuvor als ‚Papst des Deutschunterrichts’ apostrophiert, nun für eine reaktionäre, restaurative und entwicklungshemmende Didaktik des Faches Deutsch stand“, die Worte „reaktionäre, restaurative und entwicklungshemmende“ durch und ersetzt sie durch den Begriff „konservative“; er ergänzte „bei den Vertretern einer neomarxistischen Didaktik“. Das formulierte Ulshöfer im Jahre 1998 – also in einer Phase, wo nach dem pädagogischen „Neokonservatismus“ der späten 1070er Jahre (Fend 1984), der von Kanzler Kohl 1980 proklamierten ‚geistig-moralischen Wende‘ und dem Einsatz neoliberaler Steuerungs- und verwaltungsmodelle der Konservatismus neuerliche Anpassungen erlebt hatte. Tatsächlich hatte Ulshöfer schon in einem Vortrag, den er für den Germanistentag in Stuttgart im Jahre 1955 vorbereitet hatte und wo er über die Lehrpläne im Fach Deutsch sprechen wollte bzw. in denen er

11 Vgl. das Manuskript eines „offenen Briefes“, auf das Ulshöfer „nicht abgeschickt“ vermerkt hat. In einem Brief aus dem Jahre 1982 hat von Hentig sein Bedauern über den früheren Streit über die Gymnasialpädagogik ausgedrückt, DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Ulshöfer, ULS 13.

12 So z. B. kleinere Briefwechsel mit Dr. Birgit Wägenbaur im Jahre 1998 und einige Jahre später mit Dr. Christoph König, DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Ulshöfer, ULS 6.

die vorliegenden analysierte, den Begriff des Konservativismus genutzt. Er tat das in Bezug auf ein Kernelement des Lehrplans, die Sprachlehre – darüber schreibt er: „Mit dem Wort ‚Sprachlehre' wollen wir, wie erwähnt, bei aller Aufgeschlossenheit für neue Einsichten in das Wesen der Sprache doch einen gesunden fortschrittlichen Konservativismus betonen."[13] Auch wenn es an dieser Stelle nur um die Sprachlehre ging, ist die Komposition dieser Charakterisierung sprechend: Für Ulshöfer ist es möglich, sich einen Konservatismus vorzustellen, der sich etwa an technologische Modernisierungen anpasst und mit dem gerade deshalb eine natürliche und – wie es in konservativer Diktion manchmal heißt – gesunde Ordnung im Fortschreiten erhalten werden kann. Neben einer Option für das Christentum ging es ihm um innere und äußere Diszipliniertheit, um eine soziale Ausrichtung in der Elitenbildung, die Verpflichtung und Dienst kennt, Dienst an der Gemeinschaft, an den kleinen und großen Gemeinschaften und ein Plädoyer für das „Rittertum" – eine Formulierung, die Ulshöfer sehr viel Kritik eingebracht hat[14], aber eine ist, die sich keinesfalls nur bei ihm findet: Neben anderen formulierte 1946 in seiner Antrittsrede als Schulleiter am Birklehof der als liberal geltende Georg Picht, dass es sich bei „Ritterlichkeit" um eine der notwendigen Tugenden eines Erziehers handle.[15] Ein-

13 DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Ulshöfer, ULS 40.

14 1966 reagierte Ulshöfer selbst auf die Kritik an seinem Leitbild der Ritterlichkeit mit einer Revision der Leitbild-Passagen in der 4. Auflage seiner Mittelstufenmethodik. Hier verwies er darauf, dass mit „Ritterlichkeit", „fairness" und mit dem ritterlichen Menschen der „gentleman" gemeint sei, vgl. dazu die Hinweise bei Kämper-van den Boogaart 2019, S. 67. Ulshöfers Versuch einer Klarstellung kommentierte Pauldrach: „Auch wenn man sich auf solche Diskussionen einließe, wäre der erste Ratschlag an den Autor gewesen, die Feder wenigstens so lange aus der Hand zu legen, bis er sich selber in die Lage versetzt hätte, seine Begriffe halbwegs unmißverständlich zu formulieren. Ganz im Gegenteil dazu hat Ulshöfer die Eigenart ‚Mißverständnisse zu produzieren', die offensichtlich mit der Unkenntnis der von ihm behandelten Gegenstände und der benutzten Begriffe zusammenhängt, ausgebaut zu einer Terminologie, der es häufig nicht mehr auf den Sinn der Bezeichnungen ankommt, vor allem wenn es ich um gesellschaftswissenschaftliche Begriffe handelt, sondern nur noch auf eine Etikettierung mittels affektproduzierende [sic!] Worthülsen" (Pauldrach 1979, S. 206). Noch 1994 konnte Werner Wintersteiner der Versuchung nicht widerstehen, die Periode der 1950er und 1960er Jahre die „Ritterzeit" der Deutschdidaktik zu nennen. Sein süffisanter Zugriff auf Ulshöfer erfolgte allerdings weitgehend über die Darstellung bei Müller-Michaels und ist pointenreicher als zuverlässig: „Der Literaturbegriff dieser Literaturpädagogik war einfach: Wie bei einem Steak kommt es darauf an, ausreichend abgelegen [sic!] zu sein. Der Rest ist Schmutz und Schund" (Wintersteiner 1994, S. 18). Darstellungen wie die Wintersteiners sorgten seit den 1980er Jahren dafür, dass die Frühphase der Deutschdidaktik der Bundesrepublik nicht nur als reaktionär und borniert, sondern auch als reichlich *gaga* verbucht wurden.

15 So forderte Picht in seiner Ansprache zum Antritt seiner Schulleiterstelle als Grundlagen des Erziehertums verschiedene Tugenden, die Wahrhaftigkeit, die Ehrfurcht, die Ritterlichkeit und den Gehorsam: „Ritterlich gegen andere Menschen kann nur sein, wer im Herzen Ehrfurcht trägt. Denn Ritterlichkeit ist die Haltung, die in jedem, auch im Untergeordneten, auch im Schwachen, seinen Rang und seine Würde begrüßt und achtet. In allem werden wir Verständnis zeigen, aber wir werden es nicht dulden, daß bei uns Schwächere unterdrückt oder gequält werden. Die Ritterlichkeit ist unsere Waffe gegen das Niedrige. Sie läßt das Niedrige nicht aufkommen, weil sie das Niedrige nicht kennt" (Picht 1946, S. 35).

doi.org/10.35468/6052-08

her gehen die genannten Positionen bei Ulshöfer mit einem Setzen auf die Form. Angesichts des in der französischen Besatzungszone eingeführten Zentralabiturs sowie französischer Praktiken der muttersprachlichen Prüfungen hatte Ulshöfer eine daraus folgende neue Bedeutung des Literaturunterrichts, der Literatur erfreut zur Kenntnis genommen:

> „Der Lehrer müßte sich wieder mehr mit Fragen des Stils und der dichterischen Form, der sprachlichen Gestaltung beschäftigen. Daran mangelt es bei uns Deutschen – wie es scheint – besonders, und nicht erst seit einigen Jahren. In den französischen Schulen wird, so viel man sieht, auf diese Stilfragen ein weit größerer Nachdruck gelegt als bei uns. Man rühmt dem Franzosen nach, daß er ein Meister der Form, der sprachlichen wie der Umgangsform, sei. Wohl bringt er dazu eine größere Anlage mit als der Deutsche. Doch diese Anlage wird in der Schule planmäßig entwickelt. Und sollten wir nicht versuchen, des Deutschen Suchen nach Tiefe zu veredeln durch ein Streben zur Form?" (Ulshöfer 1948, S. 50; vgl. Reh i. d. B.)

Gerade die hier anzutreffende Argumentation im Rekurs auf Form und Stil als fachdidaktische wie pädagogische Maßstäbe eröffnet neben dem Anschluss an die Legitimation schulischer Disziplinierung aber auch den der Ermächtigung – selbst noch pädagogisch-praktisch könnten damit (im Rekurs auf das französische Schulmodell) andere Vorstellungen davon, wie Zugang zu kulturellen Traditionen im Üben der Produktion von Formen hergestellt wird, in das Blickfeld rücken.

## 2 Ulshöfers Gesellschaft

### 2.1 Die Bedeutung der Ausbildung von Gymnasiallehrern für die Gesellschaft

> „Die pädagogisch-didaktische Ausbildung der Gymnasiallehrer wird nicht allein für das Gesamtleben der Höheren Schule, sondern für die geistige Verfassung unseres Volkes immer mehr Bedeutung erlangen."

Dieser Satz findet sich im Vorwort eines knapp 100 Seiten umfassenden Bändchens (Ulshöfer 1959a, S. 4). Für Ulshöfer ist diese Formulierung eine charakteristische, und sie bleibt es auch, wenn man spätere semantische Umstellungen berücksichtigt. Zum einen artikuliert sich in derartigen Sätzen eine Wertschätzung des Gymnasiums als Institution zur Produktion einer Führungselite. Zum anderen präsentiert sich Ulshöfer selbst als ein Mann, der Entscheidendes und Richtungsweisendes zu diesem für gravierend erklärten Thema beizutragen hat.
Letztes ist auf den ersten Blick vielleicht überraschend. Mitte der 1950er Jahre haben wir es bei Ulshöfer nämlich weder mit einem Lehrer zu tun, der über Jahrzehnte praktischer Erfahrung verfügt, noch mit einem akademischen Schulpädagogen. Als Ulshöfer, zurück in Tübingen, 1946 im Auftrag der französischen Militärregierung in Württemberg-Hohenzollern die Themen für die deutschen

doi.org/10.35468/6052-08

Reifeprüfungsaufsätze zu stellen hat, verfügt er über keine nennenswerten Unterrichtserfahrungen. Dies galt natürlich auch noch, als er zum Schuljahresbeginn 1946/47 den Auftrag erhielt, die Ausbildung der Studienreferendare im Tübinger Seminar im Fach Deutsch zu übernehmen. Zu dieser Position kam bereits 1948 die anspruchsvolle Aufgabe des Leiters des Studienseminars hinzu, eine Tätigkeit, die er bis 1974 ausübte. Flankiert wurden diese Funktionen durch folgenreiche publizistische Aktivitäten. Nach eigenen Aussagen dachte er bereits 1945 daran, eine germanistische Zeitschrift für den Deutschunterricht aufzubauen. In Stuttgart traf er sich 1946 mit Dr. Gieselbusch, dem früheren Redakteur der nationalistisch und völkisch ausgelegten „Zeitschrift für Deutschkunde“ (Teubner), der mittlerweile beim Klett-Verlag in Stuttgart untergekommen war. Mit politischer Hilfe gelang es diesem Theologen tatsächlich, 1947 das notwendige Papier für den Druck der ersten Ausgabe zu erhalten. Als Name wurde selbstverständlich nicht der verfemte der „Deutschkunde“ gewählt, sondern der unverfängliche mit dem weniger unverfänglichen, dafür aber werbewirksamen Untertitel „Gemeinschaftswerk der Deutschlehrer“. Tatsächlich gelang es Ulshöfer zunächst, vor allem Praktiker*innen zur Mitarbeit zu gewinnen. In ihren Themenheften hielt die Zeitschrift an einer Verschränkung sprachlicher und literarischer Arbeitsbereiche fest und knüpfte dabei an die inhaltsbezogene Sprachbetrachtung Leo Weisgerbers an, die sich bis zu dessen politischer Desavouierung Mitte der 1960er Jahre in Westdeutschland behauptete (vgl. Kämper-van den Boogaart 2015).
1952 und 1957 legt Ulshöfer dann, ebenfalls im Klett-Verlag, eine zweibändige Methodik für den Deutschunterricht der Mittelstufe vor, dem 1963 ein Unterstufenband folgt (Ulshöfer 1952, 1957, 1963). Ulshöfer spielte auch 1952 eine führende Rolle bei der Wiedergründung des Germanistenverbandes, dessen erster Teilverbandsvorsitzender er bis 1958 als Vertreter der Deutschlehrer*innen war. Während sich die Methodiken und die 1947 gegründete Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ auf dem Markt Jahrzehnte in einer hegemonialen Stellung behaupten, fällt das Zeitschriftenprojekt „Der Gymnasialunterricht“ 1959 weniger erfolgreich aus und muss 1967 eingestellt werden.

### 2.2 Legitimation des Studienseminars durch den Mann der Praxis

Zwar wird man der undatierten Schrift zur pädagogischen Ausbildung der Lehrer an Gymnasien, die nicht bei Klett, sondern bei Diesterweg erschienen ist, keine nennenswerte publizistische Rezeptionsgeschichte attestieren können. Doch zeigen sich hier charakteristische Strategien und Praktiken Ulshöfers. Zunächst: De facto handelt es sich um eine Schrift, die für die Anerkennung der Studienseminare als Monopolinstitutionen der 2. Phase der Lehrkräftebildung werben soll. Ulshöfer richtet sich hier gegen zwei Alternativen: Zum einen wird mehr oder weniger an der Haltung der in der von Spranger geprägten Denkschrift zur Universitätsbildung der

Lehrer höherer Schulen festgehalten, die 1925 von der Philosophischen Fakultät der Berliner Universität publiziert wurde (Denkschrift 1925). Eine essentielle pädagogische Professionalisierung solle *nicht* im Rahmen eines Universitätsstudiums erfolgen. Eine entsprechende Ausbildung erfordere die Anschauung pädagogischer Praxis, um die Studierenden nachhaltig zu erreichen. Dies sei an der Universität nicht zu machen. Zudem bedürfe es Lehrender mit Praxiserfahrung, und ebendiese gebe es im erforderlichen Umfang nicht. Zum anderen: Die Gymnasiallehrerausbildung gehöre nicht auf die für die Volksschullehrerbildung probate Pädagogische Hochschule, da der Gymnasiallehrer trotz der erheblichen Stoffdifferenz ein fachwissenschaftliches Studium absolviert haben müsse (vgl. Kämper-van den Boogaart 2023). Dieses entschiedene Votum opponiert zeitgenössischen Tendenzen, eine einheitliche Lehrerbildung zu etablieren (Berlin, Hessen) – ein Unterfangen, das Ulshöfer in den Kontext des „Sozialismus" und dessen „Programm der Einheitsschule'" rückt. Da ohnehin „breite Schichten in die Höhere Schule eindringen", wie er schreibt, sieht er in diesen Perspektiven die Gefahr einer „Verflachung des geistig-kulturellen Lebens innerhalb der Höheren Schule" und, damit verbunden, einer „Senkung des Qualitätsgefühls und des Kulturbewußtseins". Nicht nur an dieser Stelle rekurriert Ulshöfer gravitätisch wie semantisch blass auf Kultur oder auf „unsere Kulturlage" (Ulshöfer 1959a, S. 30).

Für seine Verteidigungsschrift wählt Ulshöfer einen Aufbau, der sich in seinen anderen Publikationen bewährt hat. Nach einem ersten Teil, der als eine wissenschaftliche Darstellung fungieren soll, jedenfalls auf entsprechende Zeichen aus ist (vgl. Abb. 1), folgt ein zweiter Teil, der praktische Hilfestellungen in Form von möglichen Prüfungsaufgaben für Studienreferendare enthält. Offensichtlich ist hierfür ein doppeltes Kalkül verantwortlich: Einerseits zeigen die dargelegten Prüfungsthemen, was man alles im Seminar lernen kann; andererseits liefern sie Seminarleitern einen sehr komfortablen Service zur Seminargestaltung inklusive Leistungsbeurteilung. Zudem verdeutlichen beide Funktionen: Der Mann weiß, wovon er schreibt.

### 2.3 Einheitliche geisteswissenschaftliche Denkform und ‚existentielle Fragen'

Aus heutiger Sicht vielleicht überraschend, setzt Ulshöfers Problembeschreibung darauf, für den Gymnasialunterricht ein Desideratum zu konstatieren, für das er Humboldt verantwortlich macht – einen einseitigen Bildungsbegriff, den er im Weiteren als „Enzyklopädismus" (Ulshöfer 1959a, S. 8) beschreibt[16] und dem er die von Spranger übernommene Orientierung an einer grundlegenden Geistesbildung gegenüberstellt, die auf eine verantwortungsbewusste, freie und sich selbst bescheidende Haltung zielen soll (ebd.). Für den Eindruck der Dringlichkeit des Gesagten sorgt eine zu dieser Zeit nicht unübliche und charakteristische Rede-

16 Mit einer gewissen Schieflage repliziert diese Sichtweise Diskurse, die in der Weimarer Republik auch die Programmatik des Deutschunterrichts prägte. Vgl. Born/Kämper-van den Boogaart (i. V.).

doi.org/10.35468/6052-08

figur. Ulshöfer spricht raunend von der „Notlage unserer von innen und außen bedrohten Kultur“.[17] An anderer Stelle ist weniger dramatisch von „den Ablenkungen des Tages“ die Rede und vom bewährten Therapeutikum einer „inneren Sammlung“.

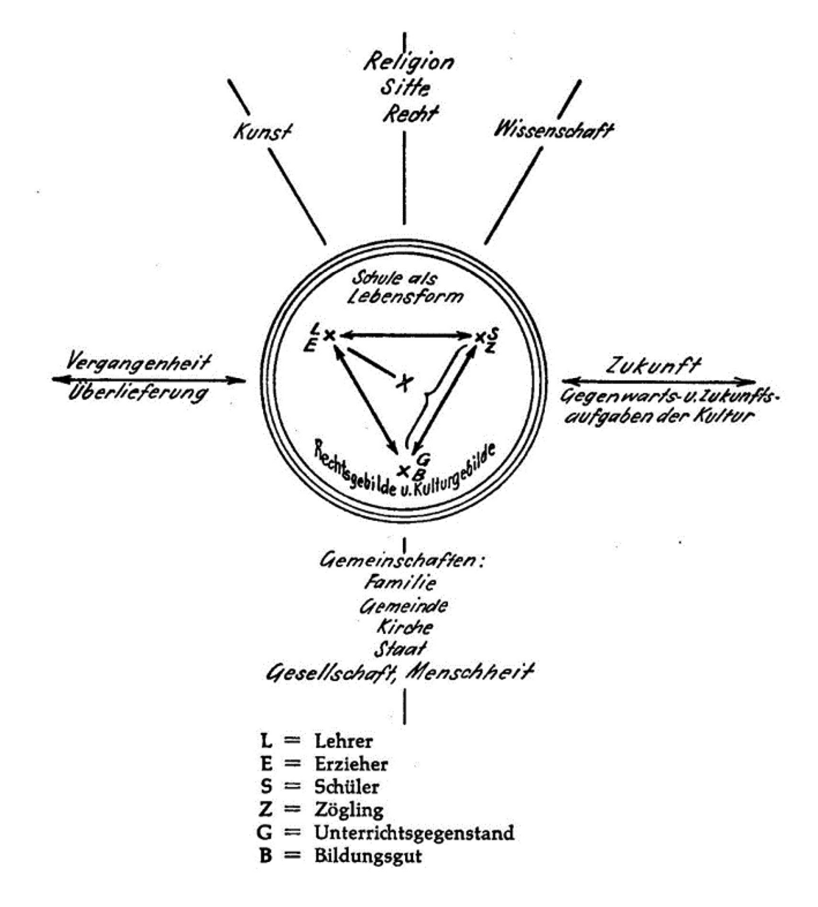



**Abb. 1:** Ulshöfer 1959a, S. 17

Wird die diagnostizierte Notlage der Kultur bestenfalls vage umrissen, so gilt dies auch für das Desideratum eines neuen Bildungsbegriffs, an dessen Entste-

17 Auch dies wiederholt eine Rhetorik, wie sie im Lauf und nach dem 1. Weltkrieg etwa im Kreis der Deutschkundler zu vernehmen war (vgl. Born/Kämper-van den Boogaart (i. V.); Kämper-van den Boogaart (i. V.)).

hung die Lehrer, wie Ulshöfer schreibt, schließlich erst noch mitwirken sollen. Was er immerhin richtungsweisend in Anschlag bringt, repliziert Bedenken, die in der Vorkriegszeit artikuliert wurden. Im Hintergrund steht nicht nur der Bedeutungsverlust einer Leitdisziplin wie der Philosophie, sondern allgemein die Pluralisierung der Wissenschaft, ihre disziplinäre und subdisziplinäre Ausdifferenzierung. Gegen diese Tendenz postuliert Ulshöfer, wie andere auch, die Orientierung an einer neu zu bestimmenden Einheit. Was aber kann eine solche Einheit im Zeichen irreversibler Pluralität sein? Ulshöfer gelangt hier trotz apodiktischer Formulierungen nur zu Andeutungen. So ist von der „Einheit und Zielstrebigkeit des geistigen Wollens" (ebd., S. 12), von lebendigem „Kulturbewußtsein" die Rede; es wird vom „großen Zusammenhang des geschichtlichen und kulturellen Lebens" (ebd., S. 18), von „einem einheitlichen Weltbild" (ebd., S. 12) gesprochen sowie „Weltanschauung" (ebd.) im Singular aufgeführt. Allerdings bleibt dieses Beschwören einer umfassenden Weltanschauung nur der eine Teil der von Ulshöfer präsentierten Medaille. Der andere Teil wirkt moderner und greift unausgesprochen auf die Begründung eines Unterrichtskanons zurück, die sich zunächst bei Humboldt zeigt und später bei Wilhelm Flitner – und dann wieder bei Baumert, Tenorth und Klieme (vgl. Born/Kämper-van den Boogaart 2019). Die letztlich als modern konzedierte disziplinäre Ausdifferenzierung verbindet Ulshöfer mit der Annahme, dass mit den Disziplinen bestimmte „Denkformen" einhergingen, die es „in sich" auszubilden gälte (Ulshöfer 1959a, S. 12). Ist anderswo dieser Plural intellektueller Weltzugänge eher neutral als reflexionsadäquate Multiperspektivik gedacht, zeigen sich in Ulshöfers Beschreibungsversuchen deutliche Präferenzen für geisteswissenschaftliche Denkformen, da diese der Eindimensionalität mechanistischen Denkens die Grenzen aufzeigten. Obschon sich Ulshöfer in diesem Text wie auch in anderen Positionierungen der 1950er Jahre gegen „Bildungsphraseologien" auflehnt und mit Bestimmtheit der Erziehung das Wort redet, befindet er sich mit dieser Einstellung ganz im Horizont eines etablierten Bildungsdiskurses, der am Primat von Geisteswissenschaft und Philosophie (Schleiermacher) so wenig Zweifel lässt, dass Ulshöfer prompt pädagogische und geisteswissenschaftliche Denkformen vermischt. Unter fachdidaktischen Aspekten relevanter ist indes die Annahme, dass es erst die pädagogische Ausbildung sei, die den Fachvertretern zum Bewusstsein ihrer Denkformen verhülfe. Ob diese dadurch im ernsthaften Sinn philosophische Qualitäten gewinnt, sei dahingestellt; in jedem Fall müsse didaktisch herauspräpariert werden, was die Philosophie eines Faches darstelle und was eine Enkulturation in seine Denkweisen ausmache. Noch einmal: Dies ist eine Auffassung, die auch heute noch im Zeichen der Kompetenzorientierung vertreten wird (vgl. BMBF 2007).

Einen zweiten didaktischen Coup liefert Ulshöfer das Wort ‚existentiell'. Auch wenn es in den 1950er Jahren nicht wirklich originell ist, Bildungsprozesse und

doi.org/10.35468/6052-08

didaktisches Agieren als existentiell zu bezeichnen[18], ist Ulshöfers Wortnutzung einfallsreich zu nennen. Einerseits ist bei ihm ‚existentiell' ein schöneres Wort für praktisch, indem er eine existentielle Pädagogik des Studienseminars von einer philosophischen der Universität positiv abhebt (Ulshöfer 1959a, S. 26f.). Andererseits beschreibt ‚existentiell' die Richtung didaktischer Transformationen in den Schulfächern. Während das Studium fachliche Grundausbildung biete, komme der zweiten Phase die Aufgabe zu, aus Wissenschaftsdisziplinen existentiellen Unterricht zu entwickeln. Wie das gemeint ist, sei am Beispiel des Literaturunterrichts illustriert:

> „Der Fachleiter für Deutsch hat den Referendar nicht nur in die Problematik der Schulsprachlehre und der Schreiberziehung einzuführen, er muß sich auch über den grundsätzlichen Unterschied zwischen der Interpretation von Dichtung an Universität und Schule Rechenschaft ablegen. Gäbe es die ‚absolute' oder auch nur ‚die beste' Interpretation eines Kunstwerkes, so könnte grundsätzliche Übereinstimmung in der Zielsetzung im Universitätsseminar und an der Schule bestehen. Da aber jeder Gegenstand immer nur auf die Frage antwortet, die man an ihn stellt, ist die vornehmste Aufgabe des Deutschlehrers, existentielle Fragen, die dem Wesen des Gegenstandes und der Altersstufe des Jugendlichen gemäß sind, zu stellen und die Schüler auf diese Weise zum eigenen Interpretieren anzuleiten." (ebd., S. 23)

Was mit besagten existentiellen Fragen gemeint ist, wird wohlweislich nicht systematisch ausgeführt, da dies das Konzept eines Lehrerbildners lädierte, der ja alles selbst konkret und aktuell ableiten soll. Mit diesem Konzept nobilitiert Ulshöfer einerseits die zweite Phase gegen die Kritik der Universitätspädagogik – hier immerhin Weniger und Derbolav. Andererseits wendet sich der erfolgreiche Methodiker schroff gegen ein rezeptologisches Verständnis von Lehrerbildung und Unterricht:

> „Der Lehrer der Schule, der einen lebendigen Unterricht gibt, muß sich Wahrheit und Wissen ständig neu erobern. Wir sind heute frei von dem Wahn, als gäbe es im Bereich der Wissenschaft eine unvergängliche absolute Erkenntnis und ein feststehendes Wissen. Das Schöpferische des Lehrberufs liegt darin, daß alle Wahrheit, jede Erkenntnis im jungen Menschen und im Lehrer selbst immer wieder neu geboren werden muß. In diesem ständigen Ringen um die Wahrheit und ihre Wirksamkeit besteht der Adel und die Not unseres Berufes. Deshalb ist das Amt des Seminar- und Fachleiters so anregend und so schwierig. Der Fachleiter am Studienseminar kann die Auffassung nicht gelten lassen, als sei der Lehrer nur Vermittler fertigen Wissens. Wäre es so, so würde sein Amt darin bestehen, den Referendaren Rezepte der Stoffvermittlung auszuhändigen. Dann wäre die Referendarausbildung eine technische Angelegenheit, von Handwerkern zu erledigen.

---

18 Vgl. prominent v. a. Otto Friedrich Bollnow 1957. In Bollnows Buch geht es allerdings nicht um „existenzielle Fragen" im Fachunterricht, sondern um eine Kritik an der Vorstellung kontinuierlicher Entwicklung geht; in Kritik an der klassischen Bildungsvorstellung – und gerade anders als Ulshöfer – kommt hier etwa der Krise, der Ermahnung und dem Scheitern eine besondere Bedeutung im Bildungsprozess zu.

doi.org/10.35468/6052-08

Das Amt des Rezeptausteilens ist bequem, aber unfruchtbar. Daß unsere Referendare auch Rezepte brauchen, daß das positive Wissen nicht vernachlässigt werden darf, wollen wir betonen; aber damit allein kämen wir nicht einmal in Sexta durch." (ebd., S. 44)

Indem Ulshöfers didaktisches Konzept auf eine weitgehend selbständige Modellierung des im Unterricht zu erarbeitenden Wissens setzt, steht es quer zu technokratischen Versuchungen, die in den folgenden Jahren akut werden sollten. Mehr noch: Ulshöfer kann begründet annehmen, dass etwa vom Deutschunterricht auch Impulse für die Germanistik ausgegangen sind. Jedenfalls dürfte zutreffen, dass die berühmte Staiger-Formel „begreifen, was uns ergreift" bereits vor der „Kunst der Interpretation" (Staiger 1955/1971, S. 7f.; Rickes u. a. 2006) – mit all den damit verbundenen Ambivalenzen oder Antinomien – im Literaturunterricht praktisch relevant war (ebd., S. 49).

## 2.4 Geistige Führung: Elitenerziehung durch Unterricht

Nun ist Ulshöfers Verweis auf das „Existentielle" so etwas wie eine dynamische Leerformel, die stets neu zu füllen den „Adel" des Lehrerberufes ausmachen soll. Während Ulshöfer ziemlich zurückhaltend ist, wenn es um die Interpretation allgemeiner Bildung geht, fallen seine schulartbezogenen Vorstellungen indessen nicht anders als dezidiert aus, geht es um die Auffassung einer gymnasialen Ausleseschule (Ulshöfer 1959a, S. 33f.). Das wird besonders in der ganz von Ulshöfer bestrittenen ersten Ausgabe der Zeitschrift „Der Gymnasialunterricht" (1959b) deutlich. Gegen Visionen einer „nivellierten Gesellschaft", wie es pejorativ heißt, setzt Ulshöfer auf das Ideal einer sozial gegliederten und euphemistisch als arbeitsteilig beschriebenen Gesellschaft (ebd., S. 59). Für deren Sicherung setzt er auf dosierte Meritokratieeffekte, die zu sozialer Stabilität führen sollen. Während von den sozialen Aufsteigern die größere Leistungsbereitschaft und Innovationskraft erwartet wird, soll gleichsam „das Bewußtsein der Kontinuität innerhalb der Elite" gewahrt werden, was durch Elite*re*produktion zu erreichen sei. Das „rechte Mischverhältnis" sichere „Leistungsprinzip und zukunftsgewandtes Traditionsbewußtsein" (ebd., S. 21). Nun ist nach 1945 die Rede von der Elite – und sei es auch nur die geistige – nicht ganz unproblematisch.[19] Im Studienseminarband werden entsprechende Vorbehalte recht apodiktisch beiseite gewischt, wenn die Integrität des deutschen Gymnasiums thematisch wird. Ulshöfer proklamiert zunächst:

„Die Höhere Schule [hat] seit 1945 hat Beachtliches geleistet: Die Lehrpläne und Richtlinien, die Schulbuchwerke, die fachmethodischen Schriften und die Fachzeitschriften sind sprechende Beweise dafür. Einzelbelege erübrigen sich." (Ulshöfer 1959a, S. 38)

19 Vgl. die instruktive Analyse des vielfältigen Elitendiskurses bzw. der regulativen politisch-sozialen Idee bzw. wie Reitmayer schreibt, der Eliten-Doxa und ihrer Entwicklung in den 1950er und 1960er Jahren bei Morten Reitmayer 2009. Vgl. zudem Kämper-van den Boogaart 2022.

doi.org/10.35468/6052-08

Dann führt er wertorientiert weiter aus:

> „Die Erziehung zur Urteilsklarheit, zum eigenen Forschen in Verbindung mit der Vermittlung gründlichen Wissens, zur Ehrfurcht und Verantwortung vor den Werten der abendländischen Kultur, zur Freiheit der Person und zur Toleranz ist das unbestrittene Ziel der heutigen Höheren Schule in Deutschland — wenn auch nicht ihr sichtbares Kennzeichen. Wenn die deutsche Höhere Schule sich nach 1945 so plötzlich und völlig von den Fesseln einer verhängnisvollen Ideologie befreit hat, so ist dies ein Beweis dafür, daß diese Ideologie in den Jahren zuvor ihren Geist nicht entscheidend bestimmt hat. Immer herrschte in weiten Kreisen der Lehrerschaft das Gesetz der Sache und der Geist der Freiheit." (ebd.)

Dass man diese Kontinuität auch reziprok bewerten könnte, scheint ihm an dieser Stelle nicht in den Sinn zu kommen. Im Eröffnungsheft von „Der Gymnasialunterricht" (Ulshöfer 1959b) rekurriert Ulshöfer dann doch auf ein „Versagen der geistigen Führungsschicht während des Nationalsozialismus" und lässt sich auf eine kritischere Bewertung des höheren Schulwesens ein. Dies geschieht allerdings auf höchst elitaristische Weise. Als Lektion aus dem NS-Faschismus folgert er die „Erziehung zur Verantwortung als […] vordringlichste Aufgabe" (Ulshöfer 1959b, S. 11). Verantwortung allerdings setze „geistige Mündigkeit" voraus. Zu Mündigkeit und Verantwortung könne jedoch bei weitem nicht jeder erzogen werden; und da zum Gymnasium nicht länger mehr nur diejenigen zögen, die Verantwortung übernehmen wollten, sondern viele, denen es lediglich um einen „höheren Lebensstandard" gehe, käme es nun in besonderer Weise auf pädagogische Auslese an. Dies erzwinge zunächst eine Verschärfung der Auslesefunktionen wichtiger Fächer wie Deutsch. Sodann stelle sich die Frage, wie man zu Verantwortung erziehen und wie man die Unpassenden „aussieben" kann. Gegen „Bildung durch Wissenschaft" wird hier von Ulshöfer plakativ die Formel „Erziehung durch Unterricht" gesetzt.

### 2.5 Desiderata als Einladung zur Mitarbeit

Was allerdings so entschieden annonciert wird, erweist sich bei der Durchsicht wieder einmal als eine Sammlung von Desiderata. Gerügt und verantwortlich gemacht für „die geistige Erschlaffung einer führenden Schicht" im 19. Jahrhundert wird der „gelehrte Neuhumanismus des Humboldtschen Gymnasiums". Alternativ werden statt einer formalen Geistesbildung eine „Erziehung zur Bewältigung der ungelösten Kulturaufgaben unserer Zeit" und „eine Erziehung zur Wachheit, zum Handeln aus Einsicht" (ebd., S. 21) postuliert. Dass diese Beschreibung enorm blass ausfällt, dürfte intendiert sein. Wie ja auch im Studienseminarband viele Fragen offenbleiben, um den Betrieb der Seminare zu befeuern, gilt auch hier: Dass Ulshöfer an entscheidender Stelle mehr Fragen als Antworten aufmacht, ist schließlich sein Erfolgsrezept. Wie er seine Zeitschrift zum Deutschunterricht als „Gemeinschaftswerk"

doi.org/10.35468/6052-08

ergebnisorientierter Kolleg*innen darstellt, soll es auch mit der Zeitschrift „Der Gymnasialunterricht" geschehen. Die notwendigen Arbeiten für eine zeitgemäße Gymnasialpädagogik sollen erst noch erledigt werden, als „Gemeinschaftsunternehmen der produktiven Kräfte innerhalb der Lehrerschaft" (ebd., S. 25).
Wenn sich Ulshöfer in späteren Jahren als Promoter eines kooperativen Unterrichts einen Namen machen will, ist das wohl nicht gänzlich unmotiviert. Auch wenn die Notlagen, die er ausruft, und die Handlungsnotwendigkeiten, die er ableitet, nicht frei von Idiosynkrasien zu sein scheinen, laden seine Projekttexte doch die Akteur*innen des pädagogischen Betriebs, so sie denn für Ulshöfers Reizbegriffe empfänglich sind, dazu ein, die Chance zu einer immer auch normativen Verständigung und Kooperationen zu nutzen. Diese Form von ‚Schulmänneröffentlichkeit' (vgl. Kämper-van den Boogaart 2021) hat es für den Deutschunterricht in den 1950er Jahren *dank* Ulshöfer gegeben. Ironischerweise sind es wahrscheinlich mit „Projekt Deutschunterricht" die Publikationen des ‚Bremer Kollektivs', die diese Tradition in den 1970er Jahren unter anderen Vorzeichen fort- und ersetzen (vgl. Lecke 2006, 2009; Gailberger/Köhnen 2020).

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv. (DIPF/BBF/Archiv): Nachlass Ulshöfer (ULS 6)
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv. (DIPF/BBF/Archiv): Nachlass Ulshöfer (ULS 13)
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv. (DIPF/BBF/Archiv): Nachlass Ulshöfer (ULS 20)
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv. (DIPF/BBF/Archiv): Nachlass Ulshöfer (ULS 40)
Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 13 T2 Akte 2084/082 (Staatskommissariat für die politische Säuberung, Land Württemberg-Hohenzollern, 1945–1952).
Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 13 T2 Akte 2614/198 (Staatskommissariat für die politische Säuberung, Land Württemberg-Hohenzollern, 1945–1952).

### Gedruckte Quellen

Bollnow, Otto Friedrich (1957): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart.
Denkschrift der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin (1925): Die Ausbildung der höheren Lehrer an der Universität. Leipzig.
Grünwaldt, Hans-Joachim (2009): Didaktik des Deutschunterrichts in der Wandlung (1970). In: Lecke, Bodo (Hg.): Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs. Frankfurt a. M. u. a., S. 65–82.
Hentig, Hartmut von (1969a): Nicken und lächeln. Hartmut von Hentig über Ulshöfer/Rebel: Gymnasium und Sozialwissenschaften. In: Der Spiegel, 06.04.1969, S. 166–170
Online unter: https://www.spiegel.de/kultur/nicken-und-laecheln-a-49342f8a-0002-0001-0000-000045861257, Abrufdatum:15.12.2021.

Hentig, Hartmut von (1969b): Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen in der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart.
Ide, Heinz (2009): Vorwort zu: Bestandsaufnahme Deutschunterricht – Ein Fach in der Krise (1970). In: Lecke, Bodo (Hg.): Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs. Frankfurt a. M. u. a., S. 53–54.
Ivo, Hubert (1969): Kritischer Deutschunterricht. Frankfurt a. M.
Ulshöfer, Robert (1948): Vorschläge für die mündliche Reifeprüfung in Deutsch. In: Schola 3, H. 1, S. 46–50.
Ulshöfer, Robert (1952): Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe I. Stuttgart.
Ulshöfer, Robert (1957): Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe II. Stuttgart.
Ulshöfer, Robert (1959a): Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Vorbetrachtungen zu einer Erziehungs- und Bildungslehre der Höheren Schule. [o. J.]. Frankfurt a. M. u. a.
Ulshöfer, Robert (1959b): Unterricht, Erziehung und Auslese in der Höheren Schule. Eröffnungsheft. Der Gymnasialunterricht. Beiträge zu Unterricht und Erziehung in der Höheren Schule. Stuttgart.
Ulshöfer, Robert (1963): Methodik des Deutschunterrichts. Unterstufe. Stuttgart.
Ulshöfer, Robert (1991): Mein Deutschunterricht: Geschichte und Zukunftsperspektiven eines didaktischen Modells. Frankfurt a. M. u. a.
Ulshöfer, Robert/Rebel, Karlheinz (Hg.) (1968): Gymnasium und Sozialwissenschaften. Wege zur Demokratisierung der Schule. Heidelberg.
Pauldrach, Andreas (1979): Deutschlehrplan und Fachdidaktik – Darstellung und Kritik des gymnasialen Deutschunterrichts nach 1945. Stuttgart.
Picht, Georg (1946): Ansprache zur Eröffnung der Schule Birklehof am 6. Januar 1946 In: Schola 1, H. 1, S. 26–36.

## Literatur

BMBF (Hg.) (2007): Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn und Berlin.
Behm, Britta (2023): Das Institut für Bildungsforschung in der Ära Hellmut Becker, 1958–1981. Zur Genese und Transformation einer interdisziplinären Sozialwissenschaft im Kontext der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin, Habilitationsschrift.
Born, Stefan/Kämper-van den Boogaart, Michael ([3]2019): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe II. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11.2). Baltmannsweiler, S. 91–111.
Born, Stefan/Kämper-van den Boogaart (i. V.): Brüche und Kontinuitäten: Positionen konservativer Deutschdidaktik gegen Ende der Weimarer Republik.
Fend, Helmut (1984): Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt a. M.
Gailberger, Steffen/Köhnen, Ralph (Hg.) (2020): Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs. Berlin u. a.
Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
Geiss, Michael/Reh, Sabine (2020): Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts: Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 26, S. 9–27.
Greiffenhagen, Martin (1986): Das Dilemma des Konservatismus in Deutschland. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
Hegele, Wolfgang (1996): Literaturunterricht und Literarischen Leben in Deutschland. Historische Darstellung – systematische Erklärung. Würzburg.
Jessen, Ralph (2004): Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre. In: Haupt, Heinz-Gerhard/Requate, Jörg (Hg.): Aufbruch in die Zukunft. Die 1060er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Weilerswist, S. 209–231.

Kämper-van den Boogaart, Michael (2015): Fachdidaktik in Theorien: zwei Beispiele aus der alten Bundesrepublik. In: Hartmut, Jonas/Kreisel, Marina (Hg.): Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke. Frankfurt a. M., S. 121–140.
Kämper-van den Boogaart, Michael ([3]2019): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11.1). Baltmannsweiler, S. 3–85.
Kämper-van den Boogaart, Michael (2021): Der Schulmänner Öffentlichkeiten. Zwei historische Fälle. In: Büttner, Urs/Michaelis, Sarah (Hg.): Öffentlichkeiten. Theorie und Geschichte ästhetischer Praxen. Frankfurt a. M./New York, S. 301–314.
Kämper-van den Boogaart, Michael (2022): Elite, Exzellenz und Exklusion. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 69, H. 3, S. 246–260.
Kämper-van den Boogaart, Michael (2023): 1925. Eine Denkschrift unserer Fakultät (DOI: https://doi.org/10.18452/26092).
Kämper-van den Boogaart (i.Dr.): Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven. Hans Richert und seine „Einheit in der Mannigfaltigkeit". Stuttgart
Laak, Dirk van (2010): Planung, Planbarkeit und Planungseuphorie, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 16.2.2010 (URL: http://docupedia.de/zg/Planung).
Lecke, Bodo (Hg.) (2006): Fazit Deutsch 2000: Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt a. M. u. a.
Lecke, Bodo (Hg.) (2009): Der politisch-kritische Deutschunterricht des „Bremer Kollektivs". Frankfurt a. M. u. a.
Metzler, Gabriele (2004): Demokratisierung durch Experten? Aspekte politischer Planung in der Bundesrepublik. In: Haupt, Heinz-Gerhard/Requate, Jörg (Hg.): Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Weilerswist, S. 267–287.
Ossner, Jakob (2021): Hubert Ivo [Nachruf]. In: Uni-Report. Goethe-Universität Frankfurt. Frankfurt a. M.: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg (letzter Zugriff am 1.8.2023 über https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hebis:30:3-615815
Raphael, L. (1996): Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20.Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft 22, H. 2, S. 165–193.
Reh, Sabine (2023): Die Einführung zentraler Prüfungen in der französischen Besatzungszone (1945–1949). Prüfungspraktiken und das Schreiben über Literatur. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztext. Bad Heilbrunn, S. 109–130.
Reitmayer, Morten (2009): Elite. Sozialgeschichte einer politisch-gesellschaftlichen Idee der frühen Bundesrepublik. München.
Rickes, Joachim/Ladenthin, Volker/Baum, Michael (Hg.) (2006): 1955–2005: Emil Staiger und „Die Kunst der Interpretation" heute. Frankfurt a. M. u. a.
Roberg, Thomas (2010): Konservative Modernisierung. Aspekte und Probleme der Geschichtsschreibung des Deutschunterrichts im Westdeutschland der Adenauerzeit. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2) – Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M., S. 79 – 110.
Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989. (Teil 2): Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 79–131.
Rudloff, Wilfried (2007): Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er und 1970er Jahren im internationalen Vergleich. In: Archiv für Sozialgeschichte 47, S. 237–268.

Schildt, Axel (1998): Konservatismus in Deutschland – von den Anfängen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München.
Staiger, Emil (1955/1971): Die Kunst der Interpretation. Studien zur deutschen Literaturgeschichte. München.
Wintersteiner, Werner (1994): Von Hohepriestern, Rittern und Rebellen. Streifzüge durch die Geschichte der Deutschdidaktik. In: Amann, Klaus/Fenkart, Gabriele/Krainz-Dürr, Marlies/Larche, Dietmar (Hg.): Deutschunterricht: Erfahrungen, Modelle, Theorien. Innsbruck, S. 10–38.
Zimmer, Hasko (1983): Hasko Zimmer: Bedingungen und Tendenzen der Entwicklung des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert. In: Mannzmann, Anneliese (Hg.): Geschichte der Unterrichtsfächer, Band I, München, S. 35–64.

## Autor*innen

Dr. **Michael Kämper-van den Boogaart** war von 1997 bis 2023 Professor für Neuere deutsche Literatur und Fachdidaktik Deutsch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach diversen Studien zu Aspekten literarischer Rezeptionskompetenz und anderen aktuellen Fragen des Deutschunterrichts der Sekundarstufe forscht und publiziert er in jüngerer Zeit vorwiegend zu Themen der Fachgeschichte.
E-Mail: michael.kaemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de

Dr. **Sabine Reh** ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktorin der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte pädagogischer Institutionen und Praktiken, Fachunterrichtsgeschichte, Geschichte des pädagogischen Wissens nach 1945.
E-Mail: sabine.reh@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6052-08

*Michael Kämper-van den Boogaart*

# Sachlichkeit und Fachlichkeit in der Oberstufe. Erika Essens Vorschläge zu einer Modernisierung des Deutschunterrichts und die Antwort der ‚kommunikativen Wende'

## 1 Modernisierung?

Der Akzent dieses Beitrags liegt auf den didaktischen Impulsen, die von Arbeiten der Marburger Seminarleiterin Erika Essen ausgingen. In gewisser Differenz zu Robert Ulshöfer gelten diese als Versuche, den Deutschunterricht zu versachlichen und nach fachlichen Kriterien zu entschlacken und zu modernisieren. Das konnte nicht verhindern, dass Essens auf Sprachlichkeit ausgerichtete Didaktik nach 1968 massiv in die Kritik geriet. Dabei zeigte sich, dass durch die zunehmende Sensibilisierung gegenüber Sprachbarrieren für Sprecher*innen eines restringierten Codes „Sprache" oder „inhaltsbezogene Sprachbetrachtung" den Nimbus einbüßte, neutral zu sein. Der Beitrag geht auf die historische Kritik an Essen ein, problematisiert aber auch aus anderer Perspektive die mit ihren Arbeiten verbundenen Sachlichkeits- und Rationalitätsansprüche. Im letzten Teil geht der Beitrag über Essen hinaus und nimmt die Innovationen einer Kommunikationsdidaktik in den Blick, die 1971 durch Werner Schlotthaus auf den Weg gebracht wurde und die 1972 auch die Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch prägte.

1965 erschien im Verlag Quelle & Meyer ein Band mit dem etwas spröde anmutenden Titel ‚Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe'. Seine Verfasserin war mit Erika Essen eine Fachdidaktikerin, deren im selben Verlag erschienene ‚Methodik des Deutschunterrichts', 1956 erstmals publiziert, trotz der hegemonialen Präsenz der zwischen 1952 und 1964 herausgebrachten Methodiken Robert Ulshöfers durchaus auf Resonanz stieß. 1968 kursierten bereits sieben Auflagen.[1] Während Ulshöfers Methodiken den Deutschunterricht auf der Unter- und Mittelstufe adressierten, widmete sich Essens Methodik von 1955 auch jener Oberstufe, die mit den Vorschlägen von 1965 neu geordnet werden

1 Die letzte Ausgabe erschien als zehnte 1980 (Essen 2002, S. 401). Müller-Michaels nennt Essens Methodik „nicht minder erfolgreich als Ulshöfers Methodik" (Müller-Michaels 1980, S. 34). Was das Kriterium für den attestierten Erfolg ist, bleibt aber verständlicherweise unausgeführt.

doi.org/10.35468/6052-09

sollte. Was war der Anlass für diese Vorschläge, die auf Studien zurückgehen, die der Verfasserin und Marburger Seminarleiterin durch ein ministeriell genehmigtes Studienjahr am heutigen DIPF in Frankfurt am Main zwischen 1961 und 1962 möglich wurden? Nicht ohne Bedeutung ist in dieser Hinsicht eine Diskussion, die 1960 durch die ‚Saarbrücker Rahmenvereinbarung der KMK' angestoßen wurde (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 175ff.), in der der Weg für eine Reformierung der Oberstufe freigegeben wurde, eine Perspektive, die einzelne Fachkulturen vor Legitimations- und Identitätsprobleme stellte. Was Essen in diesem Kontext konstatiert, kann in mancherlei Hinsicht als Dokument einer Krise beschrieben werden. Für die avisierte und Mitte der 1960er Jahre dann immer heftiger geforderte Modernisierung gymnasialer Bildung jedenfalls sah Essen den Deutschunterricht wegen seiner fachlichen Erosion schlecht aufgestellt. Hiervon betroffen sind die Gegenstände, die in seiner Domäne verhandelt werden, die Verfahren, mit denen dies geschieht, die Praktiken der Schüler*innen und ihrer Lehrkräfte, deren Ausbildung u. a. m. Ablesbar, so Essen, sei diese Misere in aller Schärfe in der „Diskussion über die Bedeutung der Deutschnote in der Reifeprüfung nach der Absprache der Kultusminister von zehn Bundesländern am 16./17. Januar 1964 in Hamburg" (Essen 1965, S. 7), in der man damit gerungen habe, die fachlichen Aufgaben und Leistungsforderungen distinkt zu formulieren. Was Essen auf der Basis ihrer kritischen Bestandsaufnahme in diesem Kontext zu liefern beabsichtigte, ist mithin ein Beitrag zur fachlichen Konsolidierung und Modernisierung des Deutschunterrichts. Drei Jahre später, im sprichwörtlichen Jahr 1968, gerät ebendieser Beitrag unter Kritik. In der linken Zeitschrift ‚Das Argument', die sich wiederholt einer „Kritik der bürgerlichen Germanistik" widmet, hält Wendula Dahle dem sprachbetrachtenden Deutschunterricht Essens vor, die notwendige Revision der tradierten Zielsetzungen des Fachs versäumt zu haben. In leicht modifizierter Form wird dieser Beitrag 1970 in einen Sammelband aufgenommen, der den Untertitel ‚Ein Fach in der Krise' trägt, die berühmte ‚Bestandsaufnahme Deutschunterricht', wahrgenommen als Programmschrift des Bremer Kollektivs.[2] In Bremen wird Essens Kritikerin Dahle, die 1970 noch gemaßregelte Studienassessorin[3] und Lehrbeauftragte an der PH und FU Berlin ist, Professorin für deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik. Über die Gründe, weshalb Erika Essen hingegen nicht auf eine pädagogische Universitätsprofessur gelangte, informieren die Herausgeber ihrer ‚Ausgewählten Schriften' 2002[4] und

2 Zum Bremer Kollektiv vgl. Lecke (Hg.) (2008).

3 Über deren politische Maßregelung informierte Cornelia Jacobsen in ‚Die Zeit' unter dem Titel ‚Berliner Studienassessorin gemaßregelt. Studenten dürfen aufbegehren, Beamte müssen kuschen' am 27.6.1969. Vgl. auch die Würdigung ihrer Dissertation in ‚Der Spiegel' 28/1969, S. 122f. ‚Wie Feuerstöße'.

4 1977 erhält Essen in Marburg eine Honorarprofessur. Vgl. auch die knappe Lebensskizze bei Denk (o. J.).

doi.org/10.35468/6052-09

notieren, dass für die nach 1970 eingerichteten Fachdidaktikprofessuren „keine gegenseitigen Interessenbekundungen mehr nachweisbar“ gewesen seien (Beisbart u. a., S. 10).[5] In ihrer sehr würdigenden Einleitung geben Beisbart u. a. aber auch zu erkennen, dass Essen in den 1970er Jahren einem erheblichen Widerstand ausgesetzt war, fungierte sie doch mit der hessischen Fachgruppe ‚Deutsch Sek II‘ als Antipodin der Autor*innen der berühmten Hessischen Rahmenrichtlinien. „Die Entwicklung der Deutschdidaktik als neuer akademischer Disziplin mit eigenem kollegialen Netzwerk läuft an ihr vorbei, und ihre Arbeiten werden dort nicht mehr tradiert“ (ebd.), befinden die freundlichen Herausgeber wohl treffend.[6] Mit Blick auf diese Konstellation möchte ich in historiographischer Perspektive den Versuch unternehmen, Essens Beiträge zur Fachlichkeit des Deutschunterrichts eingedenk ihrer Ansprüche und der bald erfolgenden Kritik neu zu taxieren.

## 2 Essens Interventionen zur Schärfung des Fachprofils

### 2.1 Essens Ansprüche: Beseitigung von Rationalitätsdefiziten

Systematischer als der entsprechende Sammelband des Bremer Kollektivs liefern die Studien eine umfassende Bestandsaufnahme des Oberstufenunterrichts im Fach Deutsch, wie er sich nach Auswertung seiner curricularen Verfassung und im Erfahrungswissen der Autorin darstellt. Für diese Bestandsaufnahme greift sie so gut wie gar nicht auf didaktische Literatur zurück; an einer Stelle berücksichtigt sie empirische Daten, die am DIPF zum Lektürekanon in hessischen Gymnasien erhoben wurden. Nach einleitenden Kapiteln, die zum Teil bereits schon Kernthesen der Analyse enthalten und die insbesondere herausarbeiten, dass der Deutschunterricht weniger durch fachliche Kodifizierungen als durch Handlungsentscheidungen und Wertoptionen der individuellen Lehrperson bestimmt wird, folgen mehrere Kapitel, die distinkte Aspekte fachlichen Unterrichtens in den Blick nehmen. Die Titel dieser Kapitel beginnen in der Regel mit der Formulierung „Problematik der …“, während interessanterweise die Passagen zur Sprachbetrachtung ohne diese kritische Markierung annonciert werden. Für eine gewisse Rahmung sorgt das elfte Kapitel zur Reifeprüfung, das Motive des einleitenden Überblicks ausbreitet. Obgleich die Ausführungen zu den Problemfeldern bereits in unterschiedlicher Detailliertheit Veränderungsvorschläge enthalten, beschließt den Band ein „Ausblick“, der eine neue Formierung des Deutschunterrichts

5 1965 setzt sich Essen dafür ein, dass wenigsten Lehraufträge für eine Didaktik des Deutschunterrichts erteilt werden sollten (Essen 1965, S. 29f.).

6 Symptomatisch hierfür ist die Tatsache, dass weder ihre Arbeiten noch die Robert Ulshöfers in dem bis heute wirkungsmächtigen Band ‚Grundprobleme der Literaturdidaktik‘ von Jürgen Kreft 1977 Erwähnung finden. In Hermann Helmers‘ ‚Didaktik der deutschen Sprache‘ von 1966 wird noch gelegentlich auf Erika Essen verwiesen.

motivieren soll, indem er den Zuschnitt eines neu zu begründenden Kernfachs revidiert. Die Einzelbetrachtungen und das Reformprogramm durchziehen die diagnostische These eines erheblichen Rationalitätsdefizits fachlicher Praktiken. Diese kulminierten in den Schwierigkeiten, die die Definition der Leistungen der fachlichen Reifeprüfung bereite. Verantwortlich für ein solches Rationalitätsdefizit sei, dass der vorfindliche Deutschunterricht, was seine formellen Zielvorgaben, seine Arbeits- und Lernweisen und seine Gegenstände angehe, hauptsächlich auf Erwartungen setze, die sich nicht rational operationalisieren ließen. Die Misere beginne damit, dass der Deutschunterricht durch „eine Unbestimmtheit der fachlichen Grenzen" (Essen 1965, S. 15) belastet sei, eine dilemmatische Unschärfe, die mit dem „hohen Anspruch an die Qualität des Faches" (ebd., S. 13) zusammenhänge, das in besonderer Weise zu erzieherischen Leistungen verpflichtet werde, die ihrerseits in hoher Allgemeinheit formuliert wären, wenn von Erträgen wie „Reife", „Persönlichkeit" oder „Urteilsfähigkeit" die Rede sei (ebd., S. 12). Die Orientierung an dieser Rhetorik generiere Freiräume, die irrational gefüllt würden:

> „Unter dem Einfluß von Kategorien wie ‚Erlebnis', ‚Begegnung', ‚Ergriffenheit', ‚Lebenshilfe', die die Arbeit mit Sprache und Dichtung in den Bereich unkontrollierter Gefühlserfahrungen verweisen, wird der Zugang zu systematisch methodischer Überlegung erschwert, entstehen Zweifel gegen rational vertretbare und begründbare Planungen." (ebd., S. 13)

Dieses Zitat ist in mehrfacher Hinsicht symptomatisch für Essens Intervention. Klassische Formeln wie „Erlebnis" oder „Lebenshilfe" werden als gefühlige Wertkonglomerate diskreditiert, ohne den historischen Kontext entsprechender Wertsetzungen auch nur ansatzweise in den Blick zu nehmen. Vielmehr ergibt sich der Eindruck wabernder Ideologeme, die sich jeweils einer klaren Explikation widersetzten und eine Semantik transportierten, die letztlich nur idiosynkratisch oder intuitiv in Handlungsoptionen übersetzt werden könnte. In Kontrast zu solcher Irrationalität stehe, was Essens Leser als gebotene Alternative auffassen muss: „systematisch-methodische Überlegung" und rationale „Planungen". Nun wird man, wie zu sehen sein wird, nicht sagen können, dass Essen ihrerseits systematisch expliziert, was mit Methoden gemeint sein soll; unterstellen darf man gleichwohl, dass es hierbei um überprüfbare Zweck-Mittel-Relationen gehen soll oder schlechthin um einen Deutschunterricht, der sich einer „Sachlichkeit" anschließt, die in anderen Fächern obwalte (ebd.). Aus heutiger Sicht mag diese Intervention wenig spektakulär anmuten oder gar nur an eine Selbstverständlichkeit erinnern. Dass Essens Ansprüche indes 1969 noch als bemerkenswert galten, verdeutlicht das wohlwollende Urteil Hubert Ivos, der Essen und Ulshöfer kontrastiert:

doi.org/10.35468/6052-09

> „Essens Publikationen lassen sich verstehen als einen Versuch diesen Unterricht in allen seinen Bereichen zu versachlichen, als einen Versuch, zu objektiven und nachprüfbaren Voraussetzungen, Zielsetzungen und Verfahrensweisen zu kommen.“ (Ivo 1969, S. 41)

## 2.2 Abseits mächtiger Bildungstheorien

Dieser Eindruck kann sich umso mehr einstellen, als Essen den bildungstheoretischen oder philosophischen Kontext, der den Symptomen einer beklagten Irrationalität zuspielt, ebenso wie die didaktische Literatur (übrigens auch die eigene) ignoriert. Auf diese Weise gerät nicht in den Blick, was in der ersten Hälfte der 1960er Jahre durchaus wirkungsmächtig auf das Verständnis des gymnasialen Deutschunterrichts einwirkt. Weder werden die entschiedenen Befürworter einer pädagogisch instrumentalisierten Unterrichtslektüre[7] noch ein Wilhelm Flitner erwähnt, dessen Schriften ‚Hochschulreife und Gymnasium‘ (1959) und ‚Die gymnasiale Oberstufe‘ (1961) mit dem Konzept kultureller Initiationserfahrungen gerade auch die Diskussion über den Deutschunterricht der Oberstufe beeinflussten. Ist bei Essen im Kontext der Reifeprüfungsproblematik kritisch von einem Verständnis „ästhetischer Allgemeinbildung“ die Rede (Essen 1965, S. 136), mag man zwar an Flitnersche Bestimmungen denken, eine explizite Auseinandersetzung findet sich jedoch auch hier nicht. Stattdessen wird das aufgeführte Verständnis für eine Hegemonie des literarhistorischen Unterrichts bzw. einer „Literaturkunde“ (ebd., S. 137) verantwortlich gemacht, die das Ziel, im Deutschunterricht sprachliche Schulung zu erfahren, in den Hintergrund rücke. Ohne diesen Zusammenhang hier aufmachen zu wollen, sei nur erwähnt, dass ein solcher Vorbehalt Flitner ebenso wenig träfe wie die Anwürfe gegen eine „Literaturkunde“. Aber Essen belässt es ohnehin nur dabei, sehr allgemein von der ungünstigen „Grundlage gegenwärtiger Bildungsbegriffe“ (ebd.) zu sprechen, die viel zu vage seien, um daraus „Klarheit über den fachcharakteristischen Stoff“ (ebd., S. 138) zu gewinnen. Gegen dergestalt anonymisierte Bildungskonzepte der Pädagogen positioniert sie ihr Verständnis einer erklärtermaßen fachlichen Bildung, die sie im Fall des Deutschunterrichts als „sprachliche Grundbildung“ ausgewiesen sehen will (ebd., S. 139). Mit dieser Transformation soll sich in der Reifeprüfung ein klareres und fachlich breiteres Verständnis der geforderten Leistungen begründen lassen. Ob dieser Filtereffekt aber tatsächlich der Neufassung des Bildungsbegriffs zu verdanken ist, bleibt mindestens offen, zumal auch Essen ausführen muss, weshalb sie von Bildung sprechen will. Erläuternd verweist sie hier auf die „geistigen Grundlagen menschlichen Verhaltens, die als Grundlagen auch für alle Arbeit in der Sprache gegeben sind“ (ebd.). Diese eher vermeintliche Explikation ist charakteristisch, weil sie dezidiert unhistorisch gerät; sie ist überdies nicht von der

7 Man vergleiche nur den pädagogischen Literaturbegriff, den Hans-Hermann Groothoff zum Lemma „Bildung“ in seinem ein Jahr vor Essens Band erschienenen ‚Fischer-Lexikon-Pädagogik‘ in Abgrenzung zur Literaturwissenschaft skizziert (Groothoff 1964, S. 40).

doi.org/10.35468/6052-09

geforderten Art, klare Ableitungen zu liefern. Dies wird auch deutlich, wenn sie die Leitbegriffe Bildung und Erziehung sortiert. Im Unterschied zu Ulshöfer, der mehr als einmal als ungenannter Antipode erscheint, postuliert sie einen Primat des Bildungsbegriffs, der den Begriff der Erziehung einschlösse und steuere. Diese eigenwillig postulierte Steuerung mutet aber eher schwach an, da der Leitbegriff sprachlicher Grundbildung sehr unspezifisch auf die „geistigen Ordnungen und Formen der sprachlichen Wirklichkeit" (ebd., S. 142) zurückgeführt wird und nicht nur hier die Rede von *der* „Wirklichkeit" eigenartig normativ gerät.
Das von Essen betriebene Projekt einer Versachlichung und Rationalisierung des Fachverständnisses tut sich erkennbar schwer, wenn ihr an einer Verankerung in bildungstheoretischen Gefilden gelegen ist. Vielleicht wäre es konsequenter gewesen, die Kontingenzformel Bildung (von der Luhmann sprach) ganz zu meiden.[8] Mit Blick auf die Fachgeschichtsschreibung sollte jedenfalls die schwache bildungstheoretische Ausrichtung nicht dazu führen, die kritische Bestandsaufnahme und die Reformvorschläge insgesamt zu desavouieren. Im Folgenden möchte ich deshalb einige der Kernpunkte der Denkschrift Essens skizzieren und diskutieren. Im Einzelnen interessiert mich der Versuch, die Identität des Faches unter der Fahne des Sprachunterrichts neu zu bestimmen. Mit der Identitätsfrage logisch verbunden ist die nach der Exklusion solcher Aspekte, die Essen eher dem Sozialkunde-, Geschichts- oder Kunstunterricht überantworten will. Sodann interessiert mich das Verständnis der fachlichen Leistungen, die von den Lernenden erwartet werden, wobei im Hinblick auf das Abitur insbesondere die Textgenres ihrer Schreibdidaktik relevant sind, zu denen auch der Interpretationsaufsatz (und seine „Problematik") gehört.

### 2.3 Das Sprachwerk in Essens Deutschunterricht

Einen einerseits symbolträchtigen, andererseits kultusbürokratisch anmutenden Ausgangspunkt finden Essens Überlegungen zur vorfindlichen Identität des Unterrichtsfachs in der 1964 getroffenen Entscheidung der KMK, dass im Abitur nicht ausreichende Leistungen im Fach Deutsch nicht ausgeglichen werden können, wenn die verantwortlichen Schwächen die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift betreffen. Dies impliziert, dass ein Ausgleich möglich ist, sofern die mangelhaften Leistungen die „Literaturkunde" betreffen (ebd., S. 136). Diesen auf den ersten Blick eher nachvollziehbaren Beschluss attackiert Essen ungewöhnlich heftig, indem sie nicht nur den ungewollten Nebeneffekt antizipiert, dass sich die Lehrkräfte dann umso mehr auf die ungefährlichere „Literaturkunde" verlegten, sondern auch postuliert, dass es in Deutschprüfungen immer um

8 Kurioserweise passiert dies in der Tendenz in der Expertise über die Qualität von Bildungsstandards, indem dort mit kurzem Umweg über Baumert alles Weitere an die Fächer delegiert wird (vgl. Born/Kämper-van den Boogaart 2019).

doi.org/10.35468/6052-09

sprachliche „Grundleistungen“ (ebd., S. 137) gehen müsse. Dies wiederum ist in Gänze nur zu verstehen, wenn man Essens grundlegenden Vorschlag reflektiert, alle Facharbeit im Deutschunterricht als Arbeit an der Sprache aufzufassen. Diese Nivellierung der Dichotomie von Sprachreflexion und Literaturunterricht, die 1965 ja schon längst subdisziplinäre Ausdifferenzierungsprozesse innerhalb der Germanistik spiegelt, gelingt ihr durch die ebenso formale wie letztlich moderne Operation, das literarische Werk bzw. „Dichtung“ (so die Curricula) unter dem Begriff Sprachwerk zu subsumieren, ein Terminus, der gelegentlich von dem heute gängigeren Begriff des Textes substituiert wird. Bei „Dichtung“ hätte man es dann mit dem Sonderfall eines Sprachkunstwerks zu tun und dann wohl auch mit dem Sonderfall einer auf Kunsterfahrung ausgerichteten Rezeption. Was Essen in dieser Hinsicht dem Deutschunterricht und letztlich auch der Germanistik vorhält, ist eine defizitäre Terminologie, sobald es um den Symbol- und Zeichencharakter gehe (ebd., S. 50). Das Symbolverstehen werde fatalerweise durch die Frage nach einer fixen Bedeutung oder einem eindeutigen Ausdruck im Sinne einer 1:1-Repräsentation instruiert.

#### 2.3.1 Das Sprachwerk in der Architektur der Methodik

Blickt man an dieser Stelle in Essens Methodik von 1959, erkennt man, dass die Frage nach dem Symbol bzw. dem „Sinnbild“ in ihren poetologischen Überlegungen eine durchaus prominente Rolle spielt, insofern jenes als „umgreifendes Zeichen“ verstanden wird (Essen 1959, S. 262, S. 264). Bevor die hiermit einhergehende und wohl dichtungsontologisch aufzufassende Setzung näher betrachtet werden wird, soll aber zunächst der systematische Rahmen betrachtet werden, in den Essen in der Methodik ihre Ausführungen zur Oberstufenarbeit mit dem Sprachwerk rückt. Auf der allgemeinsten Ebene fasst sie hier (wohl mit Bühler) das Sprachwerk als eine „menschliche Aussage“, „gestellt in das Gespräch des Menschen mit dem Menschen“ und auf eine „Darstellung der menschlichen Wirklichkeit“ (ebd., S. 243). Auch wenn diese eher locker mit gattungspoetischen Grundannahmen („Gestaltungsart“) verbundene Explikation nicht ganz eindeutig formuliert ist, muss man sie so verstehen, dass hier drei Dimensionen des Sprachwerks, verstanden als ein „Sprachakt“, aufgeführt werden, die in unterschiedlicher Intensität auftreten sollen. Mit *Aussage* ist gemeint, dass wir dem Werk einen „Aus-sagenden“, mithin ein Subjekt, zuordnen. Im Unterschied zu dem, was man heute Proposition nennt, gehe es beim Werk indes immer um ein Aussagen „im Ganzen“ und überdies „zum Ganzen“. Während wir die erste Totalitätskategorie im Rahmen einer werkorientierten Hermeneutik verorten könnten (was bei Essen explizit nicht geschieht), ist die zweite Totalitätskomponente referentiell bzw. thematisch gemeint: Das Werk gehe stets „menschliches Dasein“ überhaupt an (ebd.). Dies wiederum sorge dafür, dass dem Autor, obgleich konkretes Subjekt, mit der Erwartung begegnet wird, das nur Persönliche zu transzen-

doi.org/10.35468/6052-09

dieren und sich zum stellvertretenden Menschen zu „weiten". Die Dimension der *Darstellung* umfasst den Zeichencharakter, die sprachlichen Strukturen des Ausgesagten. Die Dimension des *Gesprächscharakters* betrifft in Essens Ausführungen den probaten Rezeptionsmodus, hier das Gespräch mit dem Text, in das die Lehrperson die Schüler*innen führen soll. In der Logik dieser Dimensionierungen des Sprachwerks kommt dem Aussagen insofern eine prioritäre Rolle zu, als Essen zwischen einem *denkend-begreifenden* und einem *dichterisch-deutenden* Aussagen einen fundamentalen Unterschied macht und im ersten Fall von philosophischen, im zweiten Fall von dichterischen Sprachwerken spricht. Jeweils gelte es, bei aller Konvergenz dieser Werkarten eine „Eigengesetzlichkeit" zu beachten (ebd., S. 244). Neben diesen Werkarten existiere noch eine dritte, die Essen mit dem Begriff der „sachgebundenen sprachlichen Darstellung" belegt. Bei dieser Restmenge von Texten, so müssen wir Essen verstehen, gehe es um ein Informieren, das eher sprachvergessen sei, da die Sprache hier nur eine instrumentelle, nicht aber wie im Fall des Denkens und Dichtens konstitutive Rolle habe (ebd., S. 237). Solche profanen Sprachwerke seien zwar auch irgendwie wichtig und der Umgang mit ihnen folglich auch in der Schule zu üben; in Essens Methodik werden sie gleichwohl hintangestellt. Der Verweis auf die konstitutive bzw. für Gestalt und Ordnung wichtige Rolle der Sprache lässt auch erkennen, wieso Essens Deutschunterricht in das Terrain des philosophischen Unterrichts eindringt, obgleich es ja eigentlich um strenge Beachtung von Fachlichkeit gehen soll. Allerdings wird man in der Arbeitsprobe, die Essen in der Auseinandersetzung mit einem Textausschnitt aus der Philosophieeinführung Jaspers und einer zum Vergleich herangezogenen Textpassage Nikolai Hartmanns liefert, keineswegs auf Anhieb Sprachbetrachtendes erkennen, auch wenn es gelingen sollte, den „Denkvollzug" in diesem Textmaterial erfahrbar zu machen. Das ändert sich auch nicht gravierend, wenn es um das „denkende Darstellen" und einen Ausschnitt von Nikolaus von Cues geht und letztlich die Auseinandersetzung mit dem, was ein *Begriff* sein soll, im Vordergrund stehen soll (ebd., S. 257). Einzuräumen ist, dass Essen in der ihr eigenen Art auch Sprachformen des Folgerns, Schließens und Begründens identifizieren will, was aber nicht ansatzweise zu einem textlinguistischen Modell entsprechender Semantik-Syntax-Schnittstellen führt.

### 2.4 Literatur als Symbol

Bereits die kontrastiven Proben, die Essen für das dichtende Aussagen – hier Lyrik – gibt, forcieren den Eindruck asymmetrischer Fachlichkeit beträchtlich, da Essen in diesen Passagen geradezu ein Paradestück für einen Sprach- und Literaturbetrachtung verbindenden Deutschunterricht liefert. In heutiger Sicht würde man allerdings einige der verallgemeinernden Befunde gerade auch aus linguistischer Sicht für überzogen halten, zum Beispiel wenn über Rilkes „Spannung

doi.org/10.35468/6052-09

zwischen akkusativischer und dativischer Aussage sinniert wird" (ebd., S. 251). Analog zum *Begriff* als dem sprachlichen Kern philosophischer Darstellung stellt Essen für die Dichtung nun den Begriff des Sinnbilds bzw. Symbols heraus.[9] Was sie hier zunächst in Reaktion auf ein Brentano-Gedicht entwickelt, mutet möglicherweise kontraintuitiv oder unkonventionell an. Sie konstatiert, dass die Zeichen im Gedicht untereinander eine Beziehung eingehen bzw. Figuren bilden, die von den Gepflogenheiten alltagssprachlicher Darstellung abweichen. Ähnlich der interaktionstheoretischen Kritik an Substitutionsvorstellungen in der Metapherntheorie [und entsprechend von mir „übersetzt"] erkennt sie in dieser Konstellation, dass die semantischen Merkmale der Lexeme durch die geschlossenen Verbindungen nicht reduziert und vereindeutigt werden, sondern dass durch die semantisch offenen Verbindungen die semantischen Potenziale (Seme, Konnotate) erhalten bleiben, sodass von „unendlichen Bezugsmöglichkeiten" (ebd., S. 261) gesprochen werden kann, man aber gleichwohl nicht von zufälligen, sondern von gestalteten Konstellationen ausgehen muss. Deshalb ließe sich der Begriff der Gestalt auch auf diese offenen Kombinationen bzw. dieses offene „Beziehungsgebilde" applizieren. Während wir uns angesichts dieses Befundes und eingedenk der Beschwörung semantischer Unendlichkeit wohl intuitiv scheuten, einen Begriff wie „Sinnmitte" für adäquat zu halten, tut Essen ebendies und erklärt auch die Mitte für „offen" (ebd.). So spricht sie dann auch angesichts der semantischen Verweisvielfalt schlankweg von „Sinntiefe" und erklärt das so beschriebene Beziehungsgebilde zum Sinnbild, um zu schlussfolgern: „Dichterisches Darstellen ist Darstellen im Sinnbild" (ebd., S. 262, Hervorh. i. O.). Was so bestimmt und als unterrichtliches Lernziel vorgetragen wird, ist allerdings terminologisch eher unklar gefasst, da Essen die Begriffe Zeichen[10], Sinnbild und Symbol nicht systematisch klärt bzw. sich nicht explizit um eine literatur- oder sprachwissenschaftliche Verortung bemüht. Während häufig „Sinnbild" (früher als Begriff für das

9 Die unterstellte besondere Affinität poetischer Literatur zum Symbol findet sich natürlich keineswegs exklusiv bei Essen. So formulieren die ‚Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule', die der politisch wirkungsmächtige Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen am 3. Oktober 1964 publizierte: „Die Einführung in die Dichtung soll die Symbolwelt der Dichtung als eine Wirklichkeit sui gerneris zur Anschauung bringen, jedoch im Horizont der sie umgebenden geistigen, geschichtlichen, gesellschaftlichen und persönlichen Realität" (Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, S. 600). Die für Fragen der Schulkanonbildung interessanten Ausführungen sprechen an anderer Stelle gar davon, dass „Dichtung magische Redeweise" (ebd., S. 602) sei und dass dies von den Lernenden in der Obersekunda erfahren werden soll. Auch wenn ich nicht vermute, dass Essen den Darlegungen des Deutschen Ausschusses in Gänze gefolgt wäre, gibt der Text doch zu erkennen, dass Essens Pochen auf eine Trächtigkeit unauflösbarer Symbole keineswegs eine deviante Praxis repräsentiert.

10 Aufschlussreich für den Rekurs auf den Zeichenbegriff in der Sprachdidaktik der 1960er Jahre sind Bernhard Weisgerbers Hinweise auf „einige Gefahrenquellen, die mit der Definition der Sprache als Zeichensystem gegeben sind" (Weisgerber 1964, S. 117).

doi.org/10.35468/6052-09

Emblem gebräuchlich) als Synonym für „Symbol“ verwendet wird, so auch bei Rilke und George, scheint Essen an manchen Stellen das Symbol als ein Sinnbild höherer Ordnung, mithin als Kombination von Sinnbildern, jedenfalls als „ein umgreifendes Zeichen“ zu fassen, wobei alles zeichenhaft zu fassen wäre, aber mit den sprachlichen Zeichen und den referierten Dingen auch auf einer unteren Ebene Zeichen vorliegen, die in der gestalteten Kombination („Konstellation der Zeichen“, „Figur“ (ebd., S. 262)) zu einem Sinnbild werden. Wolfgang Kayser spricht in seiner weit verbreiteten Einführungsschrift ‚Das sprachliche Kunstwerk‘ nicht von ungefähr davon, „das nichtssagende Wort Symbole zu meiden“ (Kayser 1960, S. 316). Auch wenn Kayser das selbst nicht gänzlich einhält, weist seine schnoddrige Bemerkung schon darauf hin, dass Essens Leser*innen trotz oder wegen Goethes bekannten Auslassungen zum Symbol es mit keinem Begriff zu tun hatten, dessen Bedeutung klar auf der Hand liegt.[11]

In einem Aufsatz, der zwei Jahre nach der Erstveröffentlichung der Methodik die didaktischen Potenziale von Kurzgeschichten eruiert, meint Essen, dass dem Schüler an Borcherts „Nachts schlafen die Ratten doch“ „das Zeichenhafte aufgehen“ werde, und ist sich sicher: „In der Konstellation der Zeichen wird er das Symbol erkennen: menschliches Dasein erhellt sich im Widersprüchlichen von Zerstörung und Bewahrung, von Tod und Heilkraft, von Preisgegebensein und Geborgenheit“ (Essen 2002, S. 314). Als Zeichen werden hier nicht Lexeme selbst, sondern die mit ihnen gezeichneten Figuren, Dinge oder Orte verstanden. Bei der Bestimmung auch dieses Symbols fällt auf, dass Essen die Historizität der Trümmerlandschaft flink transzendiert und in Borcherts Erzählung das Universalthema menschlichen Daseins erkennt, welches sich im Widersprüchlichen erhelle – eine Metaphorik, die dunkel genug bleibt, um nicht als Übersetzung

11 Immerhin wird man – die schillernde Geschichte des poetischen Symbolbegriffs zunächst einmal hintanstellend – sich auf die folgende Explikation verständigen und darin im Ansatz auch Essens Verständnis lokalisieren können: „Mehrdeutiges Zeichen als Resultat eines poetischen Verfahrens zur Erzeugung von Uneigentlichkeit durch ‚entdeckte‘, nicht ‚erfundene‘ literarische Ausdrucksmittel: Im Unterschied zur häufig als Gegenbegriff verstandenen Allegorie vertritt beim Verfahren der Symbolbildung zwar gleichfalls ein einzelnes Element des Textes (z. B. ein fiktionales Objekt, Ereignis oder Verhältnis) einen allgemeinen Sachverhalt (z. B. einen abstrakten Bedeutungs- oder Problemzusammenhang) hier jedoch geht das symbolische Zeichen nicht vollständig in dieser Verweisungsfunktion auf: Ein Symbol hat bereits unabhängig von seinem Symbolwert Existenz und semantischen Eigenwert. Ein primärer Sinnzusammenhang wird hier also zusätzlich durch einen sekundären, partiell analogen Sinnzusammenhang überlagert. Deshalb ist im Akt der Symbol-Rezeption eine vollständige Rückübersetzung nicht möglich: Es bedarf der Deutung (Interpretation) des im einzelnen Symbol angeschauten Allgemeinen (mit offenen, variablen Resultaten im Sinne poetischer Ambiguität)“ (Müller-Farguell 2007, S. 550). Auf eine Schwierigkeit wird in diesem Zusammenhang immer hingewiesen, die gerade für Essens integrativen Ansatz problematisch ist: die Differenz dieses Symbolbegriffs zu dem arbiträrer Zeichen in der Semiotik. Einen diachron angelegten Überblick über „Grundlagentexte aus Ästhetik, Poetik und Kulturwissenschaft“ zu „Symbol“ liefert der gleichnamige Reader, herausgegeben von Berndt/Drügh (2009). Hier finden sich natürlich auch die verstreuten Kommentare Goethes.

doi.org/10.35468/6052-09

poetischer Rede in Klartext zu erscheinen. In solcher Verpflichtung auf das Ahistorische ist die wesentliche Dogmatik Essens auszumachen.

> „Dem Dichter wird das Symbol in Bewußtseinshelle gegenwärtig, es gewinnt in ihm geistige Gestalt, ohne sich zum Greifbaren zu verengen, und so kann er es dar-stellen, damit es uns sichtbar wird. Je größer der Dichter, um so mehr ist unser Erkennen ein Wiedererkennen von Wirklichkeit, die wir besaßen, ohne es zu wissen. So erkennen die Schüler, daß wahre Dichtung unhistorisch ist. Selbst wenn ihre Symbole scheinbar Geschichtliches deuten, so deuten sie damit auf übergeschichtliche Wirklichkeit, als deren vielfarbige Brechung wir das Erleben der Menschen in Zeiten und Räumen begreifen." (Essen 1959, S. 265)

Diese normative Setzung erweist sich schon deshalb als enorm folgenreich, als sie den Schüler*innen den Raum absteckt, den ihre Textbetrachtungen aufzusuchen haben.[12] Mehr noch gibt sie auch die Sprache vor, mit der der Raum des Allgemeinmenschlichen betreten werden soll: Klug anmutende Widersprüchlichkeit ist greifbarer „Verengung" vorzuziehen. Wie üblich spricht auch Essen vage distinktiv von „wahrer Dichtung" und liefert so implizit einen wertungsästhetischen Maßstab, der aber, bei Lichte besehen, eher einer der Rezeption ist, wie sich zum Beispiel in der Behandlung Brechts (ebd., S. 278) zeigt: Brechts Dramen dürfen als wahre Dichtungen gelten, weil es mit Essen gelingt, auch sie ahistorisch zu lesen. Wertungsästhetisch imprägniert ist das Symbolverständnis Essens noch aus einem anderen Grund. Wie ihre Schüler*innen schließlich auch (in anderer Terminologie freilich) lernen sollen, ist das Spiel der Signifikanten so ungewöhnlich nicht, und tatsächlich sind die Allusionen unbegrenzt, die Essens Beispielsatz einer Alltagserzählung zulässt: „Früher stand vor unserem Haus ein großer Baum" (ebd., S. 268).[13] Ob das eine „Grenzenlosigkeit aller Wirklichkeitsfülle zum Bewußtsein" (ebd.) bringen muss, wie Essen mit merklicher Emphase meint, sei dahingestellt, zumal das Exempel ja nicht ausschließt, dass im Gespräch so zurückgefragt wird, dass die vom Erzähler via Zeichen gemeinte Wirklichkeit auch für sein Publikum nicht mehr die „unendliche Fülle von Erscheinungen" (ebd.) aufruft. Gleichwohl stellt sich die Frage: Wenn das für die Dichtung registrierte Geschäft des Deutens und des Symbolisierens so ubiquitär ist, da es unser aller Sprachhandeln ausmacht, was wäre dann noch das Besondere am Sprachkunstwerk? Die Antwort bringt wieder eine Wertung ins Spiel: „Dichter niederen Ranges" (ebd., S. 263) belassen die Zeichen in vertrauten Konstellationen. Wo sie „die Symbole gewissermaßen ausmünzen", bringe „der Dichter mit schöpferischer Kraft das Zeichen in einer *neuen* Figur zu *neuem*

12 Insofern ist es auch mindestens irreführend, wenn in historischen Überblicken Essens Arbeiten als „unterrichtspraktische Handreichungen ohne weiterreichenden Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und eigenständige Theoriebildung" (Goer 2016, S. 22) vorgestellt werden. Nicht verlässlich ist ebenso die Information, dass Essen die Systematik der Fachwissenschaft auf das Schulfach übertragen habe (ebd.). Vgl. im Übrigen die Ausführungen von Eiben-Zach zu den Problemen, Kurzgeschichten im neuen Genre der Interpretationsaufsätze zu traktieren (i. d. B.).

13 „Was ist ‚früher', was ‚Haus', was ‚Baum'?" (Essen 1959, S. 263).

doi.org/10.35468/6052-09

Sinnbild *neu* zum Aufleuchten bringen“ (ebd., meine Herv.). Der frequente Rekurs aufs Neue hinterlässt natürlich, gerade im didaktischen Kontext, neue Fragen: Wie kann ich entscheiden, ob das Ungewohnte neu oder nur antiquiert ist, woher weiß ich, ob das Gewohnte zur Produktionszeit vielleicht ganz neu war?[14]

## 2.5 Gegen Geschichte

Hierauf könnte vielleicht literarhistorisches Wissen eine Antwort geben. Doch den Raum für den Erwerb eines entsprechenden Wissens will Essen im Deutschunterricht der Oberstufe reduzieren. Für diese Option sind erkennbar unterschiedliche Motive verantwortlich. Erstens führt ihr entschiedenes Plädoyer für den Primat der Sprachbetrachtung als Garant für die Integrität des Faches dazu, den bisherigen Oberstufenunterricht mit seiner Fixierung auf literatur- und kulturgeschichtliche Zusammenhänge für unausgewogen zu erachten. Mehr Zeit und Aufwand sollen der kontinuierlichen Beschäftigung mit Phänomenen der Sprache gewidmet werden. Zweitens ist die historische Prägung auszuwählender Lektürestoffe für sie ohnehin etwas, was in der unterrichtlichen Interpretation zugunsten ahistorisch überzeitlicher Deutung überwunden werden muss:

> „Wird das Fach Deutsch im Sinne der Sprachbildung verstanden, so kann der exemplarische Unterrichtsgegenstand nicht literaturgeschichtlich gefaßt werden als exemplarisch für eine Epoche. […] Exemplarische Sprachwerke gelten zeitlos und haben ihre Gültigkeit gerade in dem, was nicht zeitcharakteristisch ist. Die Auswahl des Exemplarischen greift daher frei über die Zeiten hinweg nach geistigen, nicht nach zeitlichen Bezugsordnungen.“ (Essen 1965, S. 41)

Von dieser Dogmatik, die die Auseinandersetzung mit Sprache wie mit Literatur in letzter Instanz ahistorisch sehen möchte, war oben schon die Rede.[15] Neu für unsere Betrachtung ist ein drittes Motiv, das allerdings nolens volens auch die di-

---

14 Vgl. in diesem Zusammenhang die Kritik Pauldrachs an der Art, wie Essen den Geltungsumfang sprachlicher Zeichen als einen erweiterten erklärt: „dichterische Symbole werden so zu ‚umgreifenden Zeichen‘. Auch E. ESSEN befriedigt diese Differenz, die sich auf einen quantitativen Unterschied reduzieren läßt, nicht endgültig. Und so kommt sie immer wieder zu Aussagen über das Wesen der Dichtung und den richtigen Umgang mit ihr, die tatsächlich die Andersartigkeit dieses besonderen Gegenstandes zu anderen sprachlichen Formen deutlich machen – wahre Dichtung ist ineffabile […]“ (Pauldrach 1979, S. 292f.). Pauldrach argumentiert weiter, dass die oft zu vernehmende „Rationalität der formalen Sprachbildung“ in der Behandlung der Literatur zurückgezogen wird, da der dichterische Gegenstand menschliches Denken und menschliche Sprache transzendieren soll (ebd., S. 293). Charakterisiere Ivo Essens Beiträge als Versuche einer Versachlichung des Deutschunterrichts, unterlaufe ihm ein „eklatantes Fehlurteil“, das allerdings noch durch die Würdigung Essens durch von Hentig übertroffen werde (ebd., S. 294f.).

15 Angesichts der massiven Skepsis gegenüber literarhistorischer Kontextualisierung ist allerdings Essens Konzilianz, wenn es um die Reifeprüfung geht und es hier heißt: „Über den wesentlichen Bestandteil von Sprachwerken der deutschen Dichtung und Philosophie sollten die Schüler in einer offenen und großlinigen Übersicht orientiert sein. Als stoffliche Ordnung bildet diese den Arbeitshintergrund der Prüfung“ (Essen 1965, S. 139).

doi.org/10.35468/6052-09

daktische Fragwürdigkeit der überzeitlichen Deutungen zu erkennen gibt. Essen registriert, dass viele Lehrende, durch die Lehrpläne nicht klar genug instruiert, glauben, den Schüler*innen „historische Zusammenhänge mitteilen zu müssen" (ebd., S. 51). Diese gutgemeinte Praxis historischer Kontextualisierung habe aber den Kollateraleffekt, die Lernenden von einer eigenständigen und spannungsreichen Textwahrnehmung abzubringen:

> „Da die Schüler kaum etwas von diesen weitreichenden, in Wahrheit außerordentlich schwer zu fassenden Verbindungen und Hintergründen nachprüfen, geschweige denn selbst erarbeiten können, sammelt sich in ihnen als Lernstoff ein Bestand an Tatsachen, Begriffen, Ideen an, den sie für geisteswissenschaftliche Bildung halten, und mit dessen Besitz sie sich daran gewöhnen, ahnungslos und summarisch Erscheinungen und Zusammenhänge abzustempeln." (ebd.)

Was hier als Gefahr des Abstempelns in den Blick gerät, wird in der Literaturdidaktik bis heute als Unterrichtseffekt zugunsten schematischer Topdown-Lektüren thematisiert (vgl. Spinner 2012; Kämper-van den Boogaart 2015). Ob es sich hierbei um den Effekt didaktischer Antinomien (Lindow/Wieser 2013) handelt oder um didaktisch Lösbares, scheint mir noch nicht geklärt zu sein. Insofern sind die programmatischen Fragen im Kern noch aktuell, die Essen auf ihre Weise formuliert:

> „Wie kann dem berechtigten Verlangen des Deutschlehrers nach Übersicht und Zusammenhang in der Betrachtung der sprachlichen Kunstwerke so entsprochen werden, daß das Werk nicht isoliert und ohne Verknüpfungen, aber doch frei von der Beschwerung mit unverarbeiteten Beziehungen und Ideenverbindungen bleibt? Wie wird in den einfachen Grundlinien des Schulunterrichts der geschichtliche Ort des Sprachwerks bestimmbar? Wie sind Perspektiven zu eröffnen in die geistigen Räume, die hinter dem Sprachwerk offen sind und offen bleiben müssen?" (Essen 1965, S. 51)

Dass ein rigider Verzicht auf historische Kontextualisierung den Ausweg böte, verdeutlichen die von ihr eingeräumten Schwierigkeiten, als Lehrkraft probate Fragen zur Textbearbeitung zu stellen. So präsupponiere die Frage nach der Bedeutung, dass „das dichterische Zeichen etwas eindeutig Benennbares meine", und dies provoziere „immer wieder die summarische Schüler-Antwort", „dieses Gedicht bedeute ‚das Leben', diese dramatische Person bedeute ‚den Menschen'" (ebd., S. 50). Essens Schluss, dass noch viel klarer herausgearbeitet werden müsse, wie „das Wesen des dichterischen Zeichens und des Symbols für den Schüler faßbar zu werden vermag als Andeutung im Vieldeutigen" und was es hier bedeute zu „verstehen" (ebd.), kann man vielleicht als skeptischen Kommentar in Richtung auf ihre eigene Methodik lesen. Dem wäre dann zu entnehmen, dass die dort strapazierten (Hin-)Deutungsformeln mit ihren Verweisen auf ein „menschliches Wesen und das Wesen menschlichen Daseins" (Essen 1959, S. 259) didaktisch eher einen summarischen Phrasenschatz proviantierten und eine letztlich evasive Geste

doi.org/10.35468/6052-09

von Gedankenschwere oder bemüht zitierter „Sinntiefe“ evozierten. In jedem Fall scheinen die Beobachtungen zur unglücklichen und hybriden Deutungswirklichkeit der Schüler*innen Essen in der Konsequenz zu einem Pragmatismus zu führen, der dem Anspruch auf Versachlichung positiv zuspielen müsste.

## 2.6 Gegen Interpretation

Schon ihre Methodik weicht, gerade auch in Hinsicht auf die Formate der schriftlichen Prüfung im Abitur, dem Begriff der Interpretation aus. Vorsichtiger wird klassifikatorisch für die Formel „Arbeit mit dem Text“ geworben, für die der Operator „Betrachten Sie das Gedicht“[16] (Essen 1959, S. 306) aufgeführt wird. Hält man sich vor Augen, was Essen in der Methodik „zur Betrachtung der Dichtung“ ausführt, wird man nun doch zögern, das Intendierte pragmatisch zu nennen. Zwar werden „Sachlichkeit, Klarheit, Bescheidenheit“ als notwenige Dispositionen herausgestellt und wird vor „Verschwommenheit“ gewarnt (Essen 1959, S. 272). Was dann aber „vom Horchen und Fragen“ der Betrachtung erwartet wird, ist nicht eben wenig: das Weitern „zu immer freier Sicht“, die „Anspannung aller Kräfte“, „Sammlung“, „Ausblick auf das Undeutbare“ und gleichsam „den eigentlichen Wert unseres menschlichen Daseins“, die Erkenntnis, dass scheinbar rationale Unstimmigkeit „Stimmigkeit zur unbegreiflichen, im Wirklichen verborgenen Wahrheit“ erweise (ebd., 272f.). Für eine unterrichtsmethodische Handreichung waren dies sicher auch 1959 eher rhetorische Stimuli, mit denen die Lizenz zu einem profanen Umgang mit poetischen Werken verweigert wurde, in konstruktiver Hinsicht aber kaum in Unterricht umsetzbare Instruktionen.
1965 ist die Ausgangslage für Essen eine andere. Hier ist sie es, die den gesammelten Lehrplänen der Bundesländer vorhalten kann, einerseits die hehrsten Ziele zu proklamieren, wenn Schüler zum Interpretieren poetischer Texte geführt werden sollen, andererseits aber äußerst zurückhaltend zu sein, wenn es darum ginge, praktikable Methoden der Textinterpretation zu skizzieren. Stattdessen werde darauf vertraut, dass dies den Lehrkräften schon irgendwie gelinge. Dass überdies wiederholt der wenig überraschende Hinweis gegeben werde, sich beim Interpretieren an den Text zu halten, sei womöglich symptomatisch: Hier solle einer Tendenz entgegengewirkt werden, die die Lehrpläne mit ihren pädagogischen und weltanschaulichen Aufladungen selbst begünstigten (Essen 1965, S. 48). Eingedenk der ungelösten Fragen einer didaktisch reflektierten Interpretationsmethodologie plädiert Essen 1965 nun explizit dafür, den Interpretationsbegriff in der Unterrichtsarbeit „nur mit großer

16 Was einmal mehr die Pseudoleistungen von Operatoren illustriert. Da das „Betrachten“ kein definierter Fachterminus ist und auch nicht anzunehmen ist, dass es ein intersubjektiv geteiltes Verständnis davon gibt, was es heißt, einen Text zu betrachten, kommt es in der einzelnen Lerngruppe auf die Etablierung schulischer Routinen an, über die ein Verständnis dessen, was die Lehrkraft beim *Betrachten* von Texten erwartet, halbwegs internalisiert wird. Der Operator könnte dann aber auch lauten: „Machen Sie mal“.

doi.org/10.35468/6052-09

Zurückhaltung anzusetzen“ und „für die Dichtung“ lieber von „Textbetrachtung“ zu sprechen, während „Arbeit mit dem Text“ nun Untersuchungen nicht-poetischer Texte vorbehalten sein soll (ebd., S. 54). Nun soll es unterhalb der Interpretation um ein „Verstehen“ gehen, soweit es den Schüler*innen „bei intensiver geistiger Anstrengung und planvoller Arbeit möglich ist“ (ebd.). An der „Problematik“ ändert dieser Vorschlag aber wenig, da es nicht nur keine unterrichtstaugliche Interpretations-, sondern schließlich auch keine Betrachtungsmethodik gibt, wie oben skizziert.[17] So ist es dann auch lediglich so, dass die Reputation dessen, was eine Interpretation normativ darstellt, vor den Profanisierungen durch Schüler*innen geschützt wird, die das Interpretieren als Paraphrasieren und Assoziieren praktizierten, so Essens Beobachtungen (ebd.). Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass es bei Essen die Lehrkraft sein soll,[18] die ihren Schüler*innen eine formvollendete Interpretation vorzuführen habe, damit diese der Distanz ihrer Leistungen zu solch wissenschaftlichem Produkt gewahr würden.

Die Grenzen der durch Essen erarbeiteten Versachlichung zeigen sich konsequenterweise auch bei der Neujustierung der Aufsatzformen. Hier liefert sie durchaus eine fachlich motivierte Kritik am beliebten Genre der literarischen Charakteristik. Schon die Kritik am Besinnungsaufsatz fällt dann allerdings ambivalent aus. Dessen schreibdidaktischen Potenziale im Sinne eines heuristischen Schreibens werden eher als Defizite gebrandmarkt. „Besinnung“ sei eine zu subjektive, dem „Schweifen“ Raum gebende Kategorie; „der eigentliche Akt der geistigen Leistung aber fordert objektive Zucht“ (ebd., S. 68). Die Attacke gegen den von Ulshöfer so geschätzten Besinnungsaufsatz gilt zwar auch den hochtrabenden Themen „allgemein weltanschaulicher Anschauung“ (ebd.), die nicht anders als schweifend und stets damit dilettierend bearbeitet werden können. Was Essen als „Bildung zu objektiv zugreifender, methodisch planvoller geistiger Arbeit (ebd., S. 69) be-

17 So fügt Essen den Gebieten fachlicher Arbeitsmethoden beim Stichwort „Methodik der Betrachtung der Dichtung“ etwa im Unterschied zur Sprachbetrachtung keine erläuternden Unterpunkte ein (vgl. Essen 1965, S. 151). Müller-Michaels‘ hübsche Pointe zu Essens Methodik, „Der Primat gehört der Methode gegenüber dem Inhalt; die Didaktik wird dieses Verhältnis umkehren“ (Müller-Michaels 1980, S. 41) scheint mir schon aus diesem Grund nicht ganz nachvollziehbar zu sein. Dass Essen allerdings tatsächlich den Fokus auf das Können der Lernenden gerichtet sehen will, hat meines Erachtens weniger mit formaler Bildung zu tun als mit Positionen, wie sie seit geraumer Zeit mit der Kompetenzorientierung verbunden werden. Das konnte man freilich 1980 noch nicht wissen.

18 Ohnehin sind bei aller artikulierten Empathie gegenüber den überlasteten und alleingelassenen Deutschlehrkräften Essens Ansprüche an die Profession anspruchsvoll. Dies betrifft nicht die Planungskompetenz, sondern auch die fachlich versierten performativen Unterrichtshandlungen. Auch wenn von charismatischen oder theatralen Projektionen in akzentuierter Sachlichkeit abgewichen wird, ist Essens ideale Lehrkraft keine, die im Ritual fragend-entwickelnden Unterrichts als intellektuelle Bezugsfigur abtaucht. „Daß die meisten Deutschlehrer Bedenken haben, selbst zu referieren, erklärt sich mit Sicherheit als Mißverständnis gegenüber der Forderung des Arbeitsunterrichts“ (Essen 1965, S. 102). Dem entspricht auch ihre Kritik an den fachlichen Angeboten des Lehramtsstudiums, die die Novizen viel zu selten mit Praktiken der Interpretation und der Sprachbetrachtung vertraut machten.

doi.org/10.35468/6052-09

zeichnet, lässt sich in der Rede von „Zucht“ martialisch gehen und bleibt dennoch eigentümlich leer. So fragt Essen an anderer Stelle selbst lehrplankritisch: „In welchen Grundleistungen zeigt sich sprachliche Zucht?“ (ebd., S. 110).[19]
Was die „Arbeit mit dem Text“ angeht, die in den staatlichen Vorgaben eine erstaunlich marginale Rolle spiele, so Essens Befund, wird diese Aufsatzart zwar an die erste Stelle der „Grundformen“ schriftlichen Arbeitens gerückt. Was aber hier geleistet werden soll, wird nicht gerade in großer Klarheit beschrieben. Für die Schüler*innen gelte es, „selbständig Texte verschiedener Art methodisch anzugehen“ und dabei die Ziele zu verfolgen: Verstehen, Mit- und Nachdenken, Gestalt- oder Formerfassung, Stellungnahme, Beurteilung“ (ebd., S. 79). Vorbereitet werden könnte die Betrachtung von Dichtung durch Unterrichtsgespräche auf der Basis „von Formuntersuchungen in schriftlichen Übersichten“, deren Reichweite in eigenen „Gestaltungsübungen“ sondiert werden könnten (ebd., S. 77). Obschon Essen den Leistungsgedanken hochhalten und die Lernenden merken lassen will, dass Deutschunterricht mehr ist als eine gute „Unterhaltung über Dichtung“ (ebd., S. 112), sind ihre Leistungserwartungen gegenüber der Textarbeit (vgl. ebd., S. 118f.), gerade mit Blick auf die „Betrachtung“ überaus unspezifisch. Dieser Eindruck wird von ihren Ausführungen zur Reifeprüfung bestätigt. Zwar findet eine am Kanon orientierte „stoffliche Ordnung“ Erwähnung (vgl. FN 18) und wird darauf gedrungen, dass Literatur, nicht aber Werke der bildenden Kunst in eine Fachprüfung Deutsch gehörten. Wenn aber vorgeschlagen wird, dass eine von vier den Geprüften zur Auswahl stehenden Aufsatzarten die „Arbeit am Text“, also an Sprachwerken aller Art, repräsentieren soll, stößt man auf keinen erläuternden Kommentar.

### 2.7 Zwischenbilanz

Assoziiert wurden und werden mit den Arbeiten Erika Essens die Intentionen, den Deutschunterricht neu zu formieren und in diesem Zusammenhang zu versachlichen und stärker als einen sprachbildenden oder -betrachtenden Unterricht auszurichten. Die Motive, die solche Ansprüche bewegen, legt Essen selbst auf die Hand: die dominante Rolle der dilettierenden Lehrerpersönlichkeit, ein ausgreifender Gegenstandsbereich der ebendieses Dilettieren fördert, eine Orientierung an

19 Von zuchtvoller Sprache sprachen auch die Hinweise zur Leistungsbeurteilung des von Essen zitierten Lehrplans von Baden-Württemberg. Parallelen zur ideologisierten „Sprachgermanistik 1933ff.“ sind nicht ganz zu verkennen: „So widersprüchlich die Bestimmungsstücke sind — Bedeutungsschwer‘ und ‚verständlich‘, ‚monumental‘ und ‚anschaulich‘, ‚hart‘ und ‚bildsam‘, ‚stolz‘ und ‚wirksam‘ heißen sie —, martialisch geprägte Sprachökonomie vor allem ist Leitbild: ‚gerafft‘, ‚zuchtvoll‘, ‚klar‘ — dies besonders — ‚gestimmt‘, ‚schlicht‘, ‚schweigsam‘[!], knapp‘, ‚straff‘, ‚bündig‘, ‚kargbemessen‘, ‚einfach‘, ‚gehalten‘, ‚sachlich‘, ‚kämpferisch‘, ‚soldatisch‘, ‚heldisch‘ heißt das Sprachideal; daneben auch hier das bekannte, von biologischem Denken geprägte Bild: Sprache sei ‚gesund‘, ‚echt‘, ‚natürlich‘. Dagegen finden sich bemerkenswert wenig Urteile zur schlechten Sprache der Intellektuellen und der Wissenschaft, sie ist ‚farblos‘, ‚langatmig‘, ‚geschwätzig‘, ‚schillernd‘, ‚blendend‘, ‚zerfasernd‘“ (Kämper-Jensen 1993, S. 181f.).

hochfahrenden und schwerlich operationalisierbaren Bildungszielen, die Schwierigkeit, gewünschte Schülerleistungen fachlich auszuweisen und zu bewerten. Realisiert werden Essens Ansprüche, Sachlichkeit und Fachlichkeit zu forcieren, zweifellos in einem kritischen Blick, den insbesondere ihre Sichtung der staatlichen Vorgaben, aber auch ihre Unterrichtsbeobachtungen belegen. Nimmt man die Frequenz wahr, in der in ihren Monographien von fachlichen Methoden oder fachlicher Methodik affirmativ die Rede ist, und macht sich deutlich, wie sie die Gegenstände und Lerngebiete systematisch dimensioniert, so zum Beispiel für das Sprachwerk, stellt sich der Eindruck ein, dass der annoncierten Sachlichkeit und Intersubjektivität entsprochen wird. In vielen Fällen erweist sich indes, dass unter dem Strich besagte Ansprüche leer bleiben, Fachmethodisches zum Beispiel nicht ausgeführt, Leitbegriffe nicht explikativ geklärt werden. Stattdessen stoßen die Leser*innen auf raunende Jargonformeln, auf unsauber verfugte Versatzstücke kursierender Dichtungsontologien und Sprachtheorien[20] und sehen sich dergestalt mit einem Modus normativer Rede konfrontiert, der genau dem zu entsprechen scheint, wovon Essen den Deutschunterricht zu befreien beanspruchte. Im Ergebnis scheint dies zu einer frappanten Ambivalenz zu führen. Einerseits zeigt der nüchterne Blick auf die Hochwertprosa der staatlichen Lehrpläne und auch auf die Ritualisierungen des wirklichen Unterrichts tatsächlich, wie Rationalitätsdefizite mit Verschrobenheiten kaschiert werden und mithin einen Deutschunterricht „in der Krise“. Schwieriger wird es, wenn Essens Kritik konstruktiv wird, ohne die von ihr selbst gestellten Fragen beantworten zu können. So dürfte viele Akteur*innen die Kritik an schulischen Interpretationen, an einem sprachvergessenen Literaturunterricht, an der Vernachlässigung einer sprachlich fokussierten Auseinandersetzung mit pragmatischen uns expositorischen Texten, an einer Hypostasierung weltanschaulicher Inhalte oder auch am Methodendefizit fachlichen Arbeitens überzeugt haben. Doch gerade, wenn es um den alten (und aktuellen) Kern des Oberstufenunterrichts geht, finden die mit der Kritik sympathisierenden Lehrkräfte nur wenige methodische Auswege. So verwegen eklektisch und gleichsam verschwommen über „wahre“ Dichtung und große Menschheitsfragen werden auch ohne die Lektüre der Schriften Essens nicht wenige Studienräte sich verlautbart haben, muss man annehmen. Hier bleiben Provokationen aus.[21]

---

20 Systematisches zu den Sprachwerken scheint sich an Bühler zu orientieren (vgl. z. B. Ivo 1969, S. 46), die Ausführungen zu den Gattungen korrespondieren schwach mit Staigers Grundbegriffen, und in den Ausführungen zu den Inhaltsbezügen sprachlicher Zeichen zeigt sich erwartungsgemäß eine Affinität zu Weisgerber, die in der Methodik auch explizit wird.

21 Vgl. zum „Irrationalismus“ bei Essen selbst auch Steitz-Kallenbach: „Methodisch hängt das Vorgehen an einer, die es vormacht, die ihr Verhältnis zur Literatur im Sinne des „Der Lehrer als Synonym der Literatur“ als Modell erkennbar werden lässt. Das fragend-entwickelnde Prinzip ist lehrerinnenorientiert; die Lehrerin entwickelt ihre ‚Schau‘ des Gedichts, der die Schüler folgen – oder auch nicht. ‚Innere Schau‘, ‚aufleuchten‘, ‚Sinn‘, ‚Erlebnis‘, ‚Schöpfung‘, ‚innere Sammlung‘, ‚überpersönliches Ich‘, ‚innerer Mitvollzug‘: All das sind methodisch schwer handhabbare und verifizierbare Konzeptionen der Gedichtinterpretation“ (Steitz-Kallenbach 2002, S. 77).

doi.org/10.35468/6052-09

### 2.8 Reaktionen

Eingangs war mit Hubert Ivos Würdigung der sachlichen Ansprüche Essens einer der wichtigsten Protagonisten in der Transformation der Deutschdidaktik von einer seminaristischen zu einer universitären Domäne zitiert worden.[22] Diese Würdigung ist in einem kleinen Band aus Diesterwegs ‚Roter Reihe' mit dem programmatischen und folgereichen Titel ‚Kritischer Deutschunterricht' zu finden, der auch über die zitierte Stelle hinaus Essen freundlich in die Diskussion einbezieht.[23] Produktiv gerät das insbesondere durch eine typologische Differenzierung von Professionskonzepten, die den Ansatz Erika Essens mit dem Verständnis Robert Ulshöfers kontrastiert, um daraus eine Frage für empirische Forschungen und für die (politische) „Aufgabenzuweisung" (Ivo 1969, S. 55) zu entwickeln. Essen reflektiert, wie gesehen, die Lehrkraft eher als alleingelassenen Akteur, für den die Autonomie, sein Fach zu strukturieren, eine Bürde darstelle und der häufig die Sache seines Unterrichts als Dilettant traktiere. Bei Ulshöfer hingegen gehe es nicht um „die methodische Absicherung des Fachs, seiner Gegenstände und Arbeitsweisen" (ebd., S. 41), um die lebenserfahrene Persönlichkeit des Lehrers, der im Idealfall gar keine Methodik nötig habe, da diese inkorporiert sei. Während Essen also in der „Personenbezogenheit des Deutschunterrichts" (ebd.)[24] eher die Gefahr des Subjektivismus ausmache, erkenne Ulshöfer vielmehr Potenziale für einen als Lebenslehre schlechthin begriffenen Unterricht. Zwischen diesen Polen konturiert Ivo sein Arbeitsprogramm einer Fachdidaktik, das notwendig die Binnenfragen des Unterrichts transzendieren müsse.

#### 2.8.1 Ivos Verständnis

Als 1975 sein Titel ‚Handlungsfeld Deutschunterricht' als Fischer-Taschenbuch erschien, hatte Ivo fünf Jahre zuvor mit anderen zusammen und in Konkurrenz zu Ulshöfers ‚Deutschunterricht' die Zeitschrift ‚Diskussion Deutsch' gegründet, wirkte seit drei Jahren als Professor für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Goethe-Universität in Frankfurt, hatte ein Jahr zuvor nach Konflikten im Regierungslager seine Funktion als Sprecher der mit den hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch (RR D S I) niedergelegt[25] und nahm im gleichen Jahr

22 Vgl. hierzu insbesondere den grundlegenden Band Ivo 1977.

23 Auf eine mögliche antipodische Konstellation beider Didaktiker bei der hessischen Lehrplanentwicklung wurde implizit schon hingewiesen. Ivo war in verantwortlicher Position bei den berühmten Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch. Ivo und Essen haben aber auch in der Entwicklungsarbeit kooperiert (Ivo 1969, S. 94, FN 1).

24 Es geht bei Essen wie bei Ivo nicht um die Personengebundenheit des Unterrichtens allgemein, sondern um diesen Aspekt in einem wenig strukturierten Fach (wie heute gesagt wird). S. o.

25 „Eine Reformarbeit, die auf die reale Situation der Mehrheit der Bevölkerung und das heißt auf die der lohnabhängig Arbeitenden wirklich nicht nur verbal eingeht, ist nicht mehr möglich." (H. M. 1974, o. S.)

doi.org/10.35468/6052-09

1974 am ersten Symposion Deutschdidaktik[26] teil. ‚Handlungsfeld Deutschunterricht' widmet eines von vierzehn Kapiteln Erika Essen erneut für eine Würdigung. Um die fachhistorische Leistung Essens ins Licht zu rücken, fokussiert Ivo zunächst ausgiebig das Jahr 1955, auf das er das Erscheinen der Methodik datiert.[27] Dabei ist ihm erkennbar gelegen, Erika Essens Beitrag als eine Zäsur des Nachdenkens über den Deutschunterricht zu charakterisieren. Von erheblicher Bedeutung ist dabei in seiner Sicht angesichts einer Opposition zu Ulshöfers Lebenslehre und der Deutschkunde der Umstand, dass „Essen – jedenfalls im Grundsatz – den Faden zu einer Tradition, in der Sprache vornehmlich als Medium nationaler Identität verstanden wurde", abgeschnitten habe (Ivo 1975, S. 200). Wahrscheinlich scheint mir, dass Ivos Wertschätzung unausgesprochen eine jüngere Generation in der Didaktik adressiert, die nach seinem Eindruck die befreiende Wirkung Essens nicht hinreichend zu reflektieren vermag. Diese historische Relativierung schließt auch den oben von mir registrierten Mangel an theoretischer Stringenz ein, wie ein längeres Zitat deutlich macht:

> „Damit stellt sich Erika Essen in Opposition zu einer Tradition, die DU anhängt
> - an die jeweiligen Trends sprachwissenschaftlicher Forschung […]
> - an Sprachauffassungen, die Sprache nicht für sich, sondern für anderes ansehen (Nationalismus).
>
> Erika Essen erörtert die sprachtheoretischen Grundlagen ihres Konzepts nicht ausführlich und weist auch Auseinandersetzungen mit der sprachtheoretischen Literatur nicht nach.
> Diese Tatsache läßt sich so deuten:
> - sie formuliert ihr Programm in laufender Reflexion auf ihre eigene Praxis
> - vorhandene sprachtheoretische Konzepte mit ihrem nicht deckungsgleich.
>
> So problematisch das Vorgehen Erika Essens im einzelnen hier auch sei, eine Berechtigung kann diesem Vorgehen kaum abgesprochen werden: solange eine explizite Theorie sprachlichen Handelns nicht ausgearbeitet ist, wird sich eine Didaktik des Primärsprachenunterrichts auf die Klärung von ‚Alltagswissen' von Sprache konzentrieren und im übrigen dem Schicksal des Synkretismus nicht entgehen können." (ebd., S. 202)

### 2.8.2 Dahles Kritik: vernichtend?

Zu den Adressaten dieser relativistischen Verarbeitung Essens mag Wendula Dahle (s. o.) gezählt haben, die Ivo im Zeitstrahl seines Beitrags auch explizit platziert: „1955 – da sind es noch 13 Jahre bis zur vernichtenden Kritik, die Wendula

26 Das Symposion (SDD) entwickelte sich als e. V. zum Fachverband der Deutschdidaktik, vor allem der universitären. Das SDD gibt auch die wissenschaftliche Zeitschrift ‚Didaktik Deutsch' heraus. Im ersten Heft der Halbjahresschrift erschien 1996 u. a. Hubert Ivos Beitrag ‚Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik'.

27 Der Band erschien, anders als Ivo annimmt, 1956. Allerdings unterzeichnet Essen ihr Vorwort mit Herbst 1955, und insofern sind die historischen Situierungen, die den Witz des Kapitels ausmachen, motiviert.

doi.org/10.35468/6052-09

Dahle an dem Konzept Essens übt“ (ebd., S. 197). Inwiefern handelt es sich bei Dahles Intervention tatsächlich um eine vernichtende Kritik, und was fällt einer solch harten Kritik anheim? Den größten Stein des Anstoßes bietet ausgerechnet der Modus, in dem Essen ihren Deutschunterricht mit der Aufgabe zur Sprachbetrachtung verklammert. Dahle moniert hier, dass nicht nur Essens Methodik eine Frage ignoriere, die im Zusammenhang verstärkter Forderungen nach sozialer Chancengleichheit virulent und von der jüngeren Soziolinguistik erfasst sei: die soziale Codierung von Sprache und die Funktion der Codes zu sozialer Selektion und Herrschaft. Von „der“ zu betrachtenden Sprache zu sprechen, sei mithin keineswegs neutral. Diese Kritik Dahles rekurriert auf eine Diskussion, die nach 1970 mit der Verbreitung der Dissertation Ulrich Oevermanns (1972)[28] und der dadurch begünstigten Rezeption der Beiträge Basil Bernsteins entschieden an Breite gewann (vgl. Strassner 1977, S. 12f.) Für Dahle jedenfalls ist mit dem Sprachkonzept Essens, das wie dasjenige Ulshöfers auf Leo Weisgerber zurückgehe, dem Deutschunterricht eine Prägung gegeben, die als Verstärkung der Auslesebarrieren wirke, da

> „es für sprachlich nicht so weit entwickelte Kinder sehr viel schwieriger ist, ‚betrachtend‘ sprachliche Normen der Dichtung und auch der eigenen Sprache zu erkennen als ein eingepauktes Regelgebäude anzuwenden oder ‚lebenskundliche‘ Erkenntnisse […] aus den im Unterricht gelesenen Texten zu gewinnen.“ (Dahle 1968, S. 463)[29]

Auch wenn Dahle Essens Kritik am alten lebenskundlichen Unterricht folgt und insofern den reformatorischen Charakter ihrer Methodik konzediert, äußerst sie doch den Verdacht, dass diese subtile Verschärfung der sozialen Bildungsbarrieren zu einem Zeitpunkt aufgegriffen werde, in der die soziale Öffnung höherer Bildung auf der politischen Agenda stehe. Einen Beleg für den latenten Elitarismus findet Dahle etwa in den Ansprüchen, die Essen mit der Dichtungsbetrachtung verbinde. Tatsächlich heißt es hier, dass „unsere Betrachtung“ niemals fertig werden könne, und dass „der Lehrer, der sich bemüht deutend zu vereinfachen, die Dichtung in feste Begriffe zu bringen, die sich lernen und behalten lassen, […] den Sinn seiner Arbeit“ missverstehe (Essen 1962, S. 272). Es gehe nicht darum,

28 Knapp gesagt, geht es in dieser Diskussion darum, dass die sprachliche Sozialisation von Unterschichtkindern zu einer Benachteiligung im Bildungswesen führe, das, wie empirische Befunde zeigen, insbesondere in den weiterführenden Schulen auf einem Modus sprachlicher Verständigung (elaborierter Sprachcode) basiere, über den Kinder aus benachteiligten Schichten nicht verfügten (restringierter Code). Auf der Basis dieser „Defizit-Hypothese“ wurden entweder Maßnahmen für einen kompensatorischen Sprachunterricht gefordert, eine Veränderung der Schulsprache postuliert oder eine Kombination beider Forderungen gewünscht.

29 In der Einführung zur 8. Auflage ihrer Methodik geht Essen allerdings kurz auf die „Sprachsoziologie“ und auf Arbeiten von Bernstein oder Oevermann ein. Diese sieht sie als Bestärkung ihrer These von der Bedeutung, die der Sprachbildung zukommen müsse. Das ist nachzuvollziehen, bleibt aber als Konsequenz für den eigenen Ansatz noch stark ausbaufähig (vgl. Essen 1972, S. 12).

doi.org/10.35468/6052-09

so Essen tatsächlich, dass Schüler*innen „eine Konstruktion aus Maßstäben und Begriffen“ (ebd.) gewännen. Sie sollten vielmehr wissen, dass die Erfahrungen im Unterricht erst ein Anfang seien, „eine Eröffnung von Räumen, die ihnen für künftiges Leben zugänglich werden sollen“ (ebd.). In solchen Passagen kann Dahle erkennen, dass für Essens Unterricht die Aufgabe nicht infrage stehe, „Abiturienten ganz speziell auf ihre künftige gesellschaftliche Stellung vorzubereiten“ (Dahle 1968, S. 460). Der „Verlegung der ‚Wirklichkeit‘ in die Sprache,[30] auf die Essens Ansatz erklärtermaßen hinauslaufe, entspreche einer Bildungsideologie der Individualität, die unabhängig von „äußeren Einflüssen“ zu entwickeln sei. Mit Leo Kofler befindet Dahle deshalb für den dergestalt „Höher Gebildeten“:

> „Er kann sich von allen politischen Tagesfragen, die sein soziales Engagement herausfordern, auf sein inneres Menschentum zurückziehen. In der Dimension der Individualität gewinnt dieser ‚Gebildete‘ das Bewußtsein, daß er seine Persönlichkeit unabhängig von äußeren Einflüssen entwickeln kann. Die Probleme der Außenwelt werden als vulgäre, nicht ‚eigentliche‘ Probleme verdrängt, denn im Bereich der Innerlichkeit erfolgt die Bewährung; ‚wirkliche‘ Freiheit, die nur der ‚Gebildete‘ sich gesellschaftlich erlauben und ökonomisch ermöglichen kann, wird als eine schöpferisch-genießende vorgeführt, die schließlich zu einem sinnvollen und erfüllten Leben führen kann.“ (ebd., S. 461)

Solcher Kritik Dahles schließt sich 1970 unter anderem Grünwaldt an, wenn er, scheinbar widersprüchlich, konstatiert, die in Sprachbetrachtung kulminierende Sachorientierung Essens habe einen „Sprachformalismus“ zur Folge, der einerseits nutzlos, dann aber doch politisch gefährlich sein soll, „weil er für alle beliebigen Dinge verfügbar gemacht werden kann“ und außerdem „von der Beschäftigung mit der Wirklichkeit ablenkt, da diese als ‚unwesentlich‘ diffamiert wird (Grünwaldt 1970, S. 176). Obgleich Grünwaldt in Essens Sachorientierung im Vergleich zu der als „autoritär“ markierten Konzeption Ulshöfers einen „Fortschritt in Richtung auf Demokratisierung der Schule“ (ebd., S. 178) erkennt, führe also die Identifikation von Sache und Sprache zu einem l’art pour l’art-Unterricht (vgl. ebd.). Wie passt dieser Hinweis auf einen „lebensfernen Formalismus“ (ebd.) zu dem Verdacht, politisch für alles verfügbar zu werden? Klar wird das bei Grünwaldt nicht wirklich. Immerhin können wir annehmen, dass er der Auffassung ist, dass die weltanschauliche Neutralisierung der Lehrkraft der Methodik Essens nicht gelingt, da die immer wieder aufgeführte Erfahrung nur anzudeutender Symbolik der Sprachkunstwerke nicht das ist, was Schulpraktiker*innen mit ihrer Profession verbinden. Deutlicher wird diese Erdung der Vorschläge Essens bei Dahle, die einerseits konstatiert, dass „die zurückgebliebenen Sprachhülsen mit neuen ideologischen Sinndeutungen ausgefüllt werden können“ (Dahle 1968, S. 458).

30 Die ‚Flucht in die Sprachbeschreibung‘ beobachtet Dahle im überarbeiteten Beitrag für ‚Bestandsaufnahme‘ anschaulich an Interpretationshilfen für einen Lehrerband des Lesebuchs A9, in der Brechts Gedicht ‚Die Lösung‘ zu Strukturbestimmungen für Satzgefüge genutzt wird (Dahle 1970, S. 136).

doi.org/10.35468/6052-09

Eine Tendenz, die Essens Verdikt gegenüber einem Weltanschauungsunterricht zuwiderliefe. Von wem also soll die Reideologisierung ausgehen? Nach Dahle wäre hierfür das vorfindliche Verständnis der Lehrerrolle verantwortlich zu machen. In dieser Rolle sehe sich der Lehrer „vor allem als Pädagoge, als Erzieher der Jugend", und nicht so sehr als Wissensvermittler". Und eine solche Rollenauslegung sei kein autonomer Akt, sondern vollziehe sich in den sozialen Abhängigkeiten der Profession, so Dahle in Rekurs auf Ivo (1969, S. 16–50).[31] Bestärkt werde er nämlich durch Eltern, Schüler*innen und Kolleg*innen, die erwarteten, dass die „Sachen" im Deutschunterricht nur als Anlässe für persönliche Aussprachen genutzt würden (Dahle 1968, S. 465). Der Vorwurf der potenziellen politischen oder ideologischen Instrumentalisierung beträfe also nicht die Intentionen der Essen-Methodik, sondern er bezöge sich auf die Beharrungskräfte der Praxis.

## 2.9 Essens Crux: antagonistische Faszinationen

Anders sieht es mit dem Formalismus-Vorwurf bzw. dem Vorwurf aus, die im Unterricht behandelten Sprachwerke in die Sprache und in überzeitliche Menschheitsfragen einzurücken und mithin der historischen sozialen Realität zu entrücken. Mit diesem Zug gelingt es, die Kanonfrage zu entspannen, da man unter diesen Bedingungen auch ‚Littérature engagée' oder Brecht nicht länger negieren musste. Tatsächlich lässt sich in dieser Hinsicht Essens Programm in den Kontext schulischer Praktiken rücken, wie sie Pierre Bourdieu in den 1960er Jahren für Frankreich thematisiert, wenn er davon spricht, „dass das Schulsystem den paradoxen Effekt hat", eine bestimmte Lektüreform, nämlich das Lese- als Informationsbedürfnis, „auszurotten" (Bourdieu 2001, S. 130).[32] Studiert man Bourdieus Arbeiten über die „konservative Schule" und sein Plädoyer für eine rationale Didaktik, tritt wieder die ganze Ambivalenz in Erika Essens Reformversuchen hervor. Einerseits entspräche es mit Bourdieu einer sozialen Öffnung exklusiver Bildung, würden auch die geisteswissenschaftlichen Fächer zu methodischen und stark strukturierten. Schwieriger fiele dann die „Abwertung der Techniken" als „Kehrseite der Verherrlichung der intellektuellen Virtuosität, die den Werten der kulturell privilegierten Klassen strukturell affin ist" (ebd., S. 40). Auch wenn Essen selbstverständlich nicht in diesem Sinn von Klassen redete, könnte ihr Ansinnen, methodische Arbeit zu lehren und zu würdigen, als kritische Antwort auf Unterrichtspraktiken aufgefasst werden, die das scheinbar spielerisch Intuitive vor dem mit Fleiß und System Gelernten priorisieren. Spricht Bourdieu davon, dass der Französischunterricht den schulischen Eifer „sowohl durch die Unbestimmtheit und Ungenauigkeit der Aufgaben als auch durch die Vagheit und Ungewiss-

31 Das entsprechende Buchkapitel Ivos erschien als separater Zeitschriftenbeitrag bereits 1965.

32 Zu den bildungstheoretischen Widersprüchen bei Bourdieu siehe Kämper-van den Boogaart 2018.

doi.org/10.35468/6052-09

heit der Zeichen von Erfolg und Misserfolg entmutigt“ (ebd., S. 60), so steht das keineswegs fern zu dem, was Essen bei ihren Vorschlägen zur Neuordnung des Fachs vorgeschwebt haben mag. Die Crux ist jedoch, dass Essen die postulierte Fachmethodologie nicht zu bieten hat und auch ihre Terminologie unscharf gerät. Mit dem in mancher Hinsicht angestrengten Versuch, die Betrachtung der Sprache in den Fachmittelpunkt zu rücken, führt sie einerseits eine Metapher ins Feld, die, bei Lichte besehen, wenig Klarheit verheißt; zum anderen bedient sie, wie Dahle moniert, mit *der* Sprache eine Form kulturellen Kapitals, die Bourdieu als den „effektivste[n] Teil des kulturellen Erbes“ taxiert, „weil sie qua Syntax ein System übertragbarer Geisteshaltungen liefert, die ihrerseits mit Werten verknüpft sind, die die ganze Erfahrung bestimmen“ (ebd., S. 42). Und mit dem Insistieren auf die überzeitlichen Fragen *des* Menschen und das nicht zu übersetzende dichterische Symbol steckt sie in der Tat „Gemeinplätze“ ab, die nicht nur literarische Kommunikation entschärfen, sondern zugleich Spielregeln abstecken, was unter Gebildeten gesagt und was nicht gesagt werden darf (ebd., S. 87). Selbstverständlich erfolgt dieses Abstecken nicht aus strategischem Kalkül; die Gemeinplätze, die Essen bemüht, sind auch keine individuell generierten, sondern eben jene Gemeinplätze, die den Geisteswissenschaften der 1950er Jahre inhärent sind. So heißt es bei Essen 1957 in einem Beitrag über das Unterrichtsgespräch in der Oberstufe in Abgrenzung zu den „sachkundlichen“ Fächern:

> „Die sogenannten geisteswissenschaftlichen Fächer haben gemeinsam, daß das Gespräch hier einen Bestand angeht, der nicht ganz Sache werden kann, weil ihm etwas von schwebender Unendlichkeit eignet. Es handelt sich um den Bestand der menschlichen Wahrheit und der menschlichen Werte. Was hier als Sache erscheint: das Kunstwerk, das Sprachwerk, die Sprache, die politische oder soziale Erscheinung, deutet immer über sich selbst hinaus ins Menschliche überhaupt, aus dem es hervorgeht und in dessen Fraglichkeit und Verstrickungen es eingebunden ist. Wir können es nicht feststellen und eingrenzen, um es zu untersuchen und im Ergebnis darzustellen, es fordert uns viel mehr heraus, daß wir uns zu ihm einstellen. Und da es sich immer wieder um das menschliche Wesen letztlich handelt, ist mit der Betrachtung stets die Besinnung des einzelnen auf sich selbst verbunden.“ (Essen 2002, S. 205)

War wenig weiter oben von der Crux Essens die Rede, lässt sich für die zitierte Formulierung zumindest ergänzend von antagonistischen Faszinationen sprechen: Da zeigt sich zum einen der durchaus beeindruckte Blick auf den naturwissenschaftlichen Unterricht angesichts der Erfahrungen einer gemeinsamen sowie intersubjektiv geteilten Erkenntnis des epistemisch separierten Objekts und der Wertschätzung einer gegenseitigen Förderung im klärenden Gespräch. Zum anderen bleibt bei der eingeschlagenen Pathetik gleichwohl unverkennbar, mit wieviel gewaltigeren – und mithin reputationsträchtigen – Fragen es der eigene Unterricht zu tun hat. War der Deutschunterricht bis 1945 lange an der Erkun-

doi.org/10.35468/6052-09

dung des ‚deutschen Wesens' ausgerichtet, so richtet er sich bei Essen nun stets auf das „menschliche Wesen letztlich" (ebd.). Mehr geht nicht.

## 3 „Kommunikation" als neue Klammer des Deutschunterrichts

1972 kennzeichneten die skandalisierten und schließlich vom Kultusminister Friedemann zurückgezogenen Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I das oberste fachliche Lernziel mit dem knappen Satz: „Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern" (Der hessische Kultusminister, RR Deutsch Sek I 1972, S. 5). Skandalträchtiger als diese Formulierung waren zweifellos weitere Festlegungen, die die unteren Ebenen der Lernzielhierarchie betrafen und hier – allerdings unter der Maßgabe des obersten Lernziels – beispielsweise konstatierten, dass die „sogenannte Hochsprache" zur „Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse" (ebd.) diene. Die aus solchen Einsichten resultierenden Neujustierungen etwa des Orthographie- und Literaturunterrichts, der Normen mündlicher und schriftlicher Kommunikation boten den Anlass für einen Aufruhr, der deutschdidaktischen Fragen zu einer frappierenden Öffentlichkeit verhalf. ‚Der Spiegel', „das beliebteste deutsche 1973er Schulthema" aufgreifend, hielt die folgende Zusammenfassung der Sachlage für eine probate Information:

> „In ihrem ersten Richtlinien-Entwurf hatten Ivo und andere linke Deutsch-Fachleute hingegen versucht, eine neue Theorie des Deutschunterrichts zu entwickeln. Sie lehnten es ab, die sogenannte Hochsprache -- laut Duden jene Sprache ‚die in der gehobenen Literatur, im wissenschaftlichen Schrifttum, in Presse und Rundfunk, in Predigt und Vortrag als allgemeinverbindlich anerkannt ist' -- so wie bisher zu lehren; Begründung: Es sei die Sprache der Mittelschicht, und Arbeiterkinder würden ihrer Klasse entfremdet, wenn sie sich diese ‚Gruppensprache' aneignen müßten. Auch wollten die Autoren die Deutschstunden radikal politisieren, und sie weckten überdies Zweifel, ob Literatur noch Gegenstand des Unterrichts sein solle." (Der Spiegel, 49/1973)

Hier ist nicht der Ort, um diesen wenig subtil gehaltenen Unterstellungen nachzugehen, zumal die originären Richtlinien wegen eines ministeriellen Einlenkens auch episodisch blieben, sieht man von den politischen Nachwirkungen bei den Akteur*innen ab.[33] 1974 erklärte Ivo mit anderen Kommissionsmitgliedern seinen Rücktritt und begründete diesen Schritt in einem Beitrag der Zeitschrift ‚betrifft: erziehung', einer Publikation, die ‚Der Spiegel' bei dieser Gelegenheit seinen Leser*innen als „erfolgreichste[s] deutsche[s] pädagogische[s] Linksblatt (39.000 Abonnenten)" vorstellte (Der Spiegel, 9/1974).

33 Vgl. hierzu Ivo (2002, S. 267ff.). Zum Text der Rahmenrichtlinien und zu Leitfragen der Kontroverse vgl. ansonsten: Christ u. a. 1974.

doi.org/10.35468/6052-09

Im besagten „Linksblatt" veröffentlichte Werner Schlotthaus 1971 einen Beitrag, der als eine Art „Gründungsdokument" der Kommunikationsdidaktik gelten kann.[34] Was unter einer solchen Epoche der Kommunikationsdidaktik zu fassen ist und was zu den Gründen ihrer Überwindung gerechnet wird, lässt sich in kritischer Rückschau zum Beispiel bei Müller-Michaels (1980), Wintersteiner (1994) und insbesondere bei Bremerich-Vos (1999) nachlesen. Da Schlotthaus' Beitrag zumeist als Initialaufsatz nur als Titel zitiert wird, will ich, die gewichtigeren Bänden der Lüneburger Schule mit ihrem „Grund-" und „Folgekurs" aussparend, mich an einer Charakterisierung des Gründungsdokuments versuchen, bevor ich auf die Auswirkungen der Kommunikationsdidaktik für das schulische Schreiben zu sprechen komme. Nur so viel: Beim Lüneburger ‚Grundkurs für deutschlehrer: sprachliche kommunikation', in der Erstauflage 1972 bei Beltz erschienen, sowie beim ‚Folgekurs für deutschlehrer: Didaktik und methodik der sprachlichen Kommunikation'[35], Erstauflage 1975 ebenfalls bei Beltz, handelt es sich um lehrgangsähnliche Studienbücher für Lehramtsstudierende. Dies ist insofern kennzeichnend, als auch Schlotthaus' Gründungsdokument vom „Linksblatt" nicht als Forschungsbeitrag annonciert, sondern als Entwurf für einen neuen Lehramtsstudiengang vorgestellt wird. Tatsächlich mündet der Beitrag auch in der Präsentation und Erläuterung eines entsprechenden Curriculums, während die ersten fünf Seiten grundsätzlich dem „Lehrziel Kommunikation" gelten. Mit Blick auf die Nachgeschichte zu Erika Essen, deren Intervention ja darauf abzielte, dem hybriden Fach mit dem Primat auf *Sprache* ein deutlicheres Profil zu verleihen, ist das Bemerkenswerte an Schlotthaus' Vorstoß wie am obersten Fachlernziel der Hessischen Rahmenrichtlinien von 1972, dass nun *Kommunikation* als der Begriff firmiert, der die bekannten Bereiche des Deutschunterrichts integrieren soll. Im Fall der Sprache gelang Essen die Integration, indem sie die Gegenstände des Literaturunterrichts als Sprachkunstwerke und mithin als Sonderfälle der Sprachproduktion bzw. -schöpfung auswies und ansonsten vordergründig Nichtsprachliches auszugrenzen versucht – ein Unterfangen, das angesichts der Sprachlichkeit der sozialen Welt systematisch nicht eben einfach ist. Ähnliches zeigt sich mit reziproker Intention in der Karriere des Kommunikationsbegriffs, der, nicht allein bei Schlotthaus, ohnehin auf Sprachen und Sprachlichkeit rekurriert: Denn fast alles lässt sich zumindest auch als Kommunikation betrachten. Charakteristischer scheint mir für Schlotthaus' Impuls dann auch noch etwas anderes zu sein:

34 Vgl. Bremerich-Vos 1999, S. 22. Vgl. insbesondere auch Ivos elegant formulierte Erinnerung: „Als dann Werner Schlotthaus mit seinem Beitrag ‚Lehrziel: Kommunikation' […] publizistisch einleitete, was später als die kommunikative Wende in der Deutschdidaktik genannt wurde, konnte diese Leitvokabel in den Rahmenrichtlinien als gültiger Ausdruck von Aktualität gelten." (2002, S. 285).

35 Die Autoren sind Klaus Behr, Peter Grönwoldt, Ernst Nündel, Richard Röseler und Werner Schlotthaus.

doi.org/10.35468/6052-09

erstens eine Identifikation von Kommunikation und empirischem (vs. normativem oder idealem) Handeln bzw. Sprachhandeln, zweitens eine frappierende Betonung von Selektionspraktiken. Mit dem ersten Aspekt einher gehen sowohl die Bernstein-Rezeption und die Aufwertung von Kommunikationsweisen, die ohne elaborierten Sprachcode funktionieren, als auch die Zurückweisung normativer Verengungen in der Wahrnehmung symbolischer Güter, die sich positiv in einem deutlich erweiterten Literatur- oder Textbegriff niederschlägt. Ohne auf die Details der in Anspruch genommenen Kommunikationsmodelle und der von Kritikern beschriebenen Widersprüchlichkeiten eingehen zu können, kann doch konstatiert werden, dass dem Rekurs auf Kommunikation[36] ein stärker funktionalistisches Verständnis eignet, als dies zum Beispiel bei ontologischen Ableitungen der Fall ist. Insofern bewirkt der Begriff für den Unterricht eine Öffnung, die sich auf den Kanon der Lerngegenstände auswirkt. Sowohl restringiert ablaufende Sprachhandlungen wie operative Texte lassen sich unter dem obersten Lernziel Kommunikation nicht exkludieren. Für Schlotthaus heißt das unter anderem: „Das bedeutet, dass er [der Deutschunterricht] generell die Dekodierungsfähigkeit der Sprachteilnehmer, und hier wiederum vorrangig die audiovisuelle und akustische Rezeptionsfähigkeit mehr als die Lesefähigkeit zu stärken habe. Demgegenüber verlieren tradierte Gegenstände wie Rechtschreiben und schriftsprachliches Gestalten an Gewicht." (Schlotthaus 1971, S. 18) Das Ansetzen bei einer „Dekodierungsfähigkeit" weckt auf Anhieb Vorbehalte: Zunächst transportiert der Codebegriff ein technisches Verständnis von Rezeptionshandlungen, das nicht nur Hermeneutikern suspekt vorkommen dürfte; darüber hinaus fragt sich, was nach Maßgabe bildungstheoretischer Fundierungen die Stärkung der beschriebenen Fähigkeiten ausmachen soll. Diesen Vorbehalt pariert Schlotthaus, indem er sich bzw. seine Dekodierungsfähigkeiten ausdrücklich nicht informationstheoretisch verstehen lassen will.[37] Deshalb kommt nun neben dem Begriff der Kommunikation der der Selektion ins Spiel. Eine entsprechend erweitert verstandene Dekodierungsfähigkeit soll nicht nur auf ein technisches Dekodieren von Zeichen hinauslaufen, sondern auch die Reflexion von Zeichen bzw. Zeichengebrauch „als kognitive Dimension des Lernens" (ebd.) beinhalten. Ebendiese Reflexion soll namentlich „jenen gesellschaftlich dominierenden Selektionsmuster der Kommunikation" gelten, „denen der durchschnittliche Sprachteilnehmer ausgeliefert ist" (ebd.).

Über diesen Hinweis, der augenscheinlich auf die Konsumenten massenmedialer Kommunikation gemünzt ist, hinaus sind Frequenz und referentielle Anknüp-

36 Es geht hier nicht um Kommunikationsethik.

37 Dass es trotz dieser Vorsätze durch die Anleihen bei den einschlägigen Kommunikationsmodellen notwendig zu verkürzten Auffassungen über sprachliches Handeln komme, ist – zumal in der Retrospektive und aus linguistischer Sicht – ein zentraler Kritikpunkt an der Kommunikationsdidaktik. Vgl. Bremerich-Vos 1999.

fungspunkte des Selektionsbegriffs in dem kleinen Beitrag bemerkenswert. Was umfasst der Begriff bei Schlotthaus? Zunächst scheint es dabei um das basale Verständnis zu gehen, dass die Nutzung und Wahrnehmung sprachlicher Zeichen sich stets als eine Auswahl betrachten lässt, zum Beispiel im Sinn von Wortwahl. Eingeschlossen ist dabei die Prämisse, dass diese Wahl nicht notwendig intentional erfolgt, weshalb lieber von Selektion gesprochen wird. Zudem ist es nicht so, dass diese Selektionen hochindividuelle Akte sein sollen, sondern vielmehr unterstellt Schlotthaus naheliegender Weise, dass die Selektionen überindividuellen Mustern folgen. Hier wird es aber bereits schwierig zu umreißen, von welcher Art und Genese solcher Muster sein sollen. Bei den Beispielen, die Schlotthaus liefert, handelt es sich wesentlich um Sprachen bzw. Sprachvarietäten und Register, zu denen er ebenso die Schriftsprache wie die Gegenwartsprache, einen Altersstil wie auch eine Filmsprache rechnet, aber unter dem schwierigen Oberbegriff „fiktionaler Sprachgebrauch" auch gattungspoetische Strukturen wie etwa Erzählformen sowie Epochenstile auflistet. Diesen Oberbegriff grenzt er (was die Sache nicht einfacher macht) von dem eines „wirklichkeitsdienenden Sprachgebrauch[s]" ab (ebd., S. 16).[38] Mit solchen Mustern, die man wohl irgendwie als Selektionsbegrenzungen auffassen muss, scheinen Prinzipien, Absichten oder Normen verbunden zu sein, die, wie er mit Blick auf Praktiken der „traditionellen Literaturwissenschaft" andeutet, in der Produktion wie in der wissenschaftlichen Rezeption fiktionaler Sprache „historisch-gesellschaftlich" bedingt sein sollen (ebd.). Mag man auch in sehr abstrakter Weise nachvollziehen können, wie Muster und Prinzipien in Hinblick auf die extrem diversen Sprachgebräuche etwas Gemeinsames repräsentieren, insofern sie „das gesamte, in die jeweilige Formgebung eingreifende Bedingungsgeflecht individueller, soziokultureller und historischer Determinanten" (ebd., S. 17) abgeben, so bleibt doch unklar, wie Schlotthaus die heterogenen Zusammenhänge je als Kommunikationen im Sinne sprachlicher Interaktionen fassen will. Nicht leichter fällt dieses Verständnis, realisiert man, dass er mit Bernsteins Differenzierung zwischen elaboriertem und restringiertem Sprachcode noch einen weiteren – ziemlich speziellen – Codebegriff untermischt, während er in anderer Perspektive, nämlich über die Referenz auf einen „Bildungsidealismus" oder eine „elitäre Bildungsschicht", auch noch Selektionen aufgreifen will, die für die literarischen und schulischen Kanones verantwortlich sein sollen. Tatsächlich wird für beides offensichtlich ein starker Zusammenhang unterstellt, wenn er davon ausgeht, dass die Sprecher*innen eines restringierten Codes überwiegend dem Konsum frönen, der sich auf „massenhaft verbreitete fiktionale Selektionsmuster in Buch, Illustrierte und Fernsehen" richte (ebd., S. 19). Negiere der Deutschunterricht nun die Selektionen der „elitären Bildungsschicht"

38 An anderer Stelle ist von einem „realitätsvermittelnden und -bewältigendem Sprachgebrauch" die Rede (Schlotthaus 1971, S. 19).

doi.org/10.35468/6052-09

und öffne sich den bislang nicht selektierten fiktionalen Selektionsmustern der Unterschichten, käme er nolens volens auch deren restringierten Code entgegen und kompensiere partiell „die Vernachlässigung des von einem sozialen Regelgeflecht determinierten sogenannten restringierten Sprachcodes“ (ebd.). Eine ähnliche Dekanonisierungsperspektive zieht Schlotthaus im Übrigen auf, wenn es kurz um die Erstellung schriftsprachlicher Texte im Unterricht geht. Hier gelte es, die „Norm- und Qualitätsbestimmungen des ‚guten Stils‘“ als „Selektionsprinzipien des elaborierten Codes“ zu erkennen, der das schulische Scheitern derer bewirke, die nicht mit ihnen aufgewachsen seien (ebd.).
Wahrscheinlich dürfte mein skizzenhafter Versuch, das Gründungsdokument der Kommunikationsdidaktik wieder zu lesen, ausreichen,[39] um festzuhalten, dass hier kein didaktisches Modell präsentiert wird, das, aus der Distanz betrachtet, härteren Konsistenzprüfungen standhielte. Hintergründig interessant scheint mir in diesem Zusammenhang zu sein, dass Schlotthaus 1974 auf dem ‚Nürnberger Symposion Curriculum Primarsprache‘ ‚Thesen zum lernziel SPRACHHANDLUNGSFÄHIGKEIT‘ vorstellt, die in mancherlei Hinsicht den Aufsatz von 1971 fortschreiben, aber auf die Zentralbegriffe von Selektion und Selektionsmustern verzichten. Dass wir es hier mit einer Variante des Learning by doing in Sachen Theorierezeption und -bildung zu tun haben, wird besonders in der im Tagungsband wörtlich dokumentierten Diskussion der Fachkolleg*innen deutlich. In seinen Thesen ist Schlotthaus bemüht, kommunikative Kompetenzen, die hier erklärtermaßen mit Sprachhandlungsfähigkeiten identifiziert werden, an soziale Kommunikationssituationen so zu binden, dass sich unterschiedliche Situationstypen erkennen lassen, denen mit Blick auf die Erfahrungswelt der Lernenden im Curriculum entsprochen werden kann. Diese Situationstypen – die in gewisser Weise den Mustern entsprechen – nennt er nun „soziale Systeme“ (Schlotthaus 1974, S. 16). Dabei unterscheidet er auf der Zielebene zwischen systempragmatischen und systemkritischen Orientierungen. Als „pragmatisch“ gelten solche Fertigkeiten, mit denen man im „System“ kommunizieren, also zum Beispiel schreiben kann. Als „systemkritische sprachhandlungsfähjgkeit“ wird die Kompetenz klassifiziert, „unnötige (kommunikative) herrschaft und unterdrückung in den sozialen systemen in ihrer absicht zu erkennen, ihre urheber zu ermitteln und die (kommunikative) herrschaft abzubauen oder zu verhindern“ (ebd., S. 17). Eigen seien den Systemen, zu denen er so Unterschiedliches wie Familie, Nachbarschaft, Cliquen, Schule, das Fernsehen oder die Arbeitswelt zählen will, verfestigte Kommunikationsformen, worunter er für die Schule zum Beispiel frontal gelenkte Unterrichtsgespräche oder für die Massenkommunikation Textsorten fasst. In gewisser Weise handelt es sich also darum, dass jetzt Systeme als die sozialen Aggregationen oder Entitäten gelten,

39 Abgesehen wurde hier von curricularen Innovationen, die mit dem Konzept situativen und kumulativen Lernens zusammenhängen. Dieser auch kompetenztheoretisch aufzufassende Ansatz setzt sich im Lüneburger „Folgekurs“ in der Ausarbeitung einer harten Apologie für Projekte fort.

die bestimmte Praktiken des Sprachhandelns rahmen. Die Analogie zum älteren Ansatz tritt besonders in der Diskussion der Thesen zutage. Ivo fragt Schlotthaus hier, ob sich seine Verwendung des Begriffs „soziale Systeme" auf Luhmann beziehe. Dies wird bejaht, aber gleichzeitig eingeräumt, sich bei Luhmann nur Passendes herausgesucht zu haben, ein eklektischer Zugriff, der für Didaktiken vielleicht zu rechtfertigen ist (vgl. Fingerhut 1994).

Dass Ivo und andere raten, auf den Begriff eher zu verzichten, um sich nicht die Implikationen der Theorie Luhmanns einzuhandeln, irritiert Schlotthaus nicht sonderlich, zumal er ausweisen kann, was ihm an dem – von ihm natürlich vollkommen modifizierten – Systembegriff als hilfreich erscheint. Hierbei handelt es sich um den Zusammenhang von System und Reduktion. Schlotthaus bezieht, wie er ausführt, aus seiner Luhmann-Lektüre das Verständnis, dass Systeme „als die reduktion von möglichkeiten der gesellschaftlichen regelungen von zusammenhängen" (ebd., S. 18) aufzufassen seien. In der etwas holprigen, aber auch sehr kollegialen Diskussion wird – unausgesprochen – deutlich, dass der Charme von Luhmanns „sozialen Systemen" darin liegt, mit dem Verständnis einer Reduktion von Komplexität dasselbe zu formulieren, was Schlotthaus zuvor als Selektion auf dem Hintergrund von Selektionsmustern auswies.

Akzeptiert man die Lizenz, die sich Schlotthaus im Zugriff auf Luhmanns Systemtheorie genehmigt, sind Diskussionen um die „richtige" Applikation des Zusammenhangs von Kommunikation, sozialen Systemen und Selektion wahrscheinlich mehr oder weniger müßig. Mit Blick auf das Erbe Erika Essens entscheidender ist möglicherweise der in seinem Theoriezugriff aufscheinende Wille, Kommunikation als einen zeitgemäßen Klammerbegriff zu präsentieren, der den noch bei Helmers bemühten Integrationsbegriff „Sprache" ablöst, welcher insbesondere durch die Bernstein-Rezeption ideologisch anrüchig geworden ist. Die Suspendierung von Sprache durch den Leitbegriff Kommunikation ermöglicht auf den ersten Blick die Transformation von einer Didaktik deutscher Sprache zu einer Kommunikationsdidaktik. Ein entsprechend neuer Modus der Integration von Sprach- und Literaturunterricht kann für sich beanspruchen, dichter an dem zu sein, was als gesellschaftliche Wirklichkeit aufgefasst wird, was freilich funktional ebenso für soziale Interaktionen im Wirtschaftssystem wie für emanzipatorische Kämpfe im politischen System auszulegen ist, so auch Schlotthaus' Distinktion von systempragmatischer und -kritischer Handlungsfähigkeit. Für die Lüneburger Linie der Kommunikationsdidaktik zeigen sich weitere Konsequenzen durch die Akzentuierung eines offenen Curriculums bzw. eines rigorosen Verständnisses von Unterricht als Projekt, mit dem die Öffnung zur sozialen – außerschulischen – Realität forciert wird. Ihren kritischen oder bildungstheoretischen Anspruch sichert sich diese Kommunikationsdidaktik durch die Konzentration auf das, was Schlotthaus als Selektions- bzw. Reduktionsprozesse im Sinne einer Formierung von Kommunikation anführt. Hierbei zeigt sich allerdings mehr als deutlich, dass

doi.org/10.35468/6052-09

sowohl der Kommunikationsbegriff als auch der Verweis auf Selektionsmuster bzw. auf die Reduktionsleistungen sozialer Systeme so extrem weit gefasst sind, dass sich fast alles darunter subsumieren lässt. War Essens Leitbegriff der Sprache noch bewusst daraufhin angelegt, das Fachprofil (durch Selektion und Reduktion) zu schärfen, so sind die von Schlotthaus vorgeschlagenen Leitbegriffe bewusst so formuliert, dass sie Fachgrenzen transzendieren – ein Vorgang, dem die Projekte ja auch organisatorisch und programmatisch Rechnung tragen.
Betrachtet man in der Rückschau, was in den Jahren nach 1971 dem Deutschunterricht als *kommunikative Wende* angetragen wurde, wird man unterschiedliche Ansprüche nicht verkennen. Während die hier auf Schlotthaus und sein „Gründungsdokument" zurückgeführte Linie mit weitreichenden Konsequenzen für sämtliche Bereiche des Deutschunterrichts aufwartet, lassen sich anderswo moderatere Impulse registrieren, die vornehmlich die Spracharbeit betreffen und hier der Pragmatik einen größeren Stellenwert einräumen.[40] Dass sich in derselben Zeit das Literaturverständnis des Deutschunterrichts weitet und literatursoziologische Arbeitsfelder integriert werden sollen, kann, muss aber nicht auf eine kommunikative Wende zurückgeführt werden, zumal sich auch die Literaturwissenschaft in einem Transformationsprozess zu befinden schien.
Mit Blick auf das schulische Schreiben im Hintergrund der Abiturprüfungen kann mit den Aachener Forderungen nach Schulaufsätzen, die situativ „Texte für Leser" seien[41] und mit denen intendierte Wirkungen auf diese Leser – nicht die Lehrkraft – ausgeübt werden sollen, eine Linie identifiziert werden, die den Anliegen Schlotthaus' mehr entspricht, als dies bei Stimmen der Fall ist, die das Schreiben funktionaler Texte stärker berücksichtigen wollen. Zwar werden die Vorschläge zu Schreibprodukten, die in der Realität der Lernenden situiert sind, nicht selten wohlwollend als Ausweg aus einer Krise des Schulaufsatzes aufgenommen. Und tatsächlich dürfte auch viele Lehrkräfte, die Anregungen zum Leserbriefschreiben, zum Verfassen von Schülerzeitungsartikeln und von Genesungswünschen an den hospitalisierten Klassenkameraden ebenso aufgegriffen haben wie die Anregung zur Erarbeitung von Informationsplakaten und Flugblättern. Abgesehen davon, dass entsprechende Schreibprodukte namentlich in der gymnasialen Oberstufe nur als Simulationstexte ohne Leser*in zu Klassenarbeiten oder gar nicht zu Abiturprüfungen herangezogen wurden, entbehrte die Präferenz für das situative Schreiben keineswegs der Kritik.[42] Geltend gemacht wurde der schlichte Einwand, dass entsprechend authentische Schreibsituationen nicht beliebig zu generieren seien, da schließlich nicht immer ein*e Schüler*in im Krankenhaus zu trösten

40 Für diese kommunikationsdidaktische Linie könnte man meines Erachtens diverse Beiträge Detlef C. Kochans in Anschlag bringen, z. B. Bünting/Kochan 1973.
41 Boettcher/Firges/Sitta/Tymester 1973. Zur Notwendigkeit eines situativen Projektunterrichts; vgl. auch Boettcher 1973, insb. S. 54ff.
42 Vgl. etwa die Berichte in Strassner 1977.

doi.org/10.35468/6052-09

oder der Protest gegen die Schließung eines Jugendzentrums zu formulieren sei. Wie im Fall der Projekte wurde zudem darauf aufmerksam gemacht, dass der Ausgangspunkt bei den subjektiven Bedürfnissen der Schüler*innen auch nachteilig sein könnte, wenn ebendiese Bedürfnisse wenig Emanzipatorisches reflektierten. Dass es dann im Benehmen der bewussten Lehrkraft sei, subjektive Bedürfnisse durch objektive Interessen zu ersetzen, könne solche Bedenken kaum entkräften, so etwa Hopster zu Schlotthaus (vgl. Hopster 1974, S. 283). Ähnlich empfindlich gerät eine Kritik, die Fritzsche vorträgt. Er hält der „Ernstfalldidaktik" von Boettcher u. a. vor, dass sie den für eine „Erziehung zur Mündigkeit" „Entlastungraum" der Schule mutwillig preisgebe (Fritzsche 1974, S. 202). Im selben Beitrag gibt er darüber hinaus zu bedenken, dass es nicht anzustreben sei, dass sich die schreibenden Schüler*innen einem bestimmten „Realitätsprinzip" unterwürfen. Vielmehr käme es mit Blick auf die Realität darauf an, die eigenen „Interessen kritisch auf ihre Verallgemeinerungsfähigkeit und die Bedürfnisse auf ihre Wahrheit hin zu untersuchen." (ebd, S. 204) Bald darauf folgt der häretische Satz: „Die ‚Erörterung' war diejenige Aufsatzform, in der solche Diskussion intendiert war und z. T. realisiert wurde." (ebd.) Mit anderen Nuancen spricht Hoppe davon, dass die „im Individuum ablaufenden Prozesse beim Erlernen, Benutzen, Konzipieren, Verändern und Verstehen von Sprache" „als unbequemes Erbe der ‚inneren Sprachbildung' ihre Berechtigung" behielten und konstatiert, dass „zwischen den Bedingungen des Verstehens eines Textes und der literaturwissenschaftlichen Analyse dieses Textes unterschieden werden" müsse (vgl. Hoppe 1974). Zusammenfassen könnte man diese Bedenken gegenüber der „Ernstfalldidaktik" und ihren Schreibpräferenzen als Kritik an einem eindimensionalen Sprach- und Sprachproduktionsverständnis kennzeichnen, der zufolge solches Schreiben einem instrumentalistischen Sprachkonzept anhänge.[43] In Krefts prominenten ‚Grundproblemen der Literaturdidaktik' wird diese Vorhaltung 1977 besonders deutlich und einer kritischen „Rehabilitierung" der von der Kommunikationsdidaktik abgehalfterten Formen das Wort geredet:

> „Die in der Aufsatzdidaktik in den letzten Jahren herrschenden Tendenzen, die auf ungenügenden oder falschen Voraussetzungen beruhen, haben dazu geführt, daß alle Funktionen schriftlicher Produktion, die nicht eindeutig auf strategisches oder instrumentelles Handeln bezogen sind, diffamiert oder liquidiert wurden. Schriftliche Textproduktion hatte lediglich die Aufgabe, eigene Interessen gegen oder bei anderen Personen oder Institutionen durchzusetzen oder zu befriedigen. Die falsche Voraussetzung, von der

43 Vgl. z. B. Haueis: „Damit ist zwar in Ansätzen die Wechselseitigkeit zwischenmenschlicher Kommunikationsprozesse zu berücksichtigen. Umstritten ist jedoch, ob man mit Hilfe dieser Auffassung von menschlicher Kommunikation schriftliche Textproduktionen adäquat modellieren kann. Die Beschränkung auf einen zweck- und adressatengebundenen Aufsatzunterricht stellt zudem eine einseitige Festlegung von Zielen dar. Es besteht die Gefahr, daß sich didaktische Intentionen unkritisch am reibungslosen reibungslosen Funktionieren in vorgegebenen Handlungszusammenhängen orientieren." (1996, S. 1262).

doi.org/10.35468/6052-09

> man hier ausgeht, ist die (ausschließliche) Deutung von Sprache/Rede als Instrument. Wenn aber […] das Subjekt und seine Identität selbst durch Sprache/Rede konstituiert sind und in sprachlich-ästhetischer Kommunikation seine innere Natur artikulieren und interpretieren muß, dann haben die Formen schriftlicher Produktion eine unersetzliche Funktion, in denen die Subjekte in reflexiv-narrativer Selbstvergewisserung oder Selbstverständigung und in ästhetischer Kommunikation ihre Identität zu bewahren suchen, sei es nun, daß mehr das narrative, reflexive oder Stimmungs-Moment überwiegt: ‚Stimmungsbild', ‚Erlebniserzählung', ‚Besinnungsaufsatz'.
> Die prinzipielle Rehabilitierung dieser Formen muß allerdings eine kritische Erneuerung oder Transformation einmünden. Nicht aus der Luft gegriffen ist ja der Vorwurf gegen den Aufsatzunterricht, daß er dazu tendiere, die Formen schriftlicher Kommunikation, die er aufgreift und übt, zu verschulen. Dahin gehört auch die zweifelhafte Systematisierung solcher Formen. Es muß aber bedacht werden, daß jeder Unterricht, insofern er Regelkompetenzen vermitteln soll, die in der alltäglichen Lebenspraxis vorhandene Vielfalt der Formen auf Grundformen oder auf Prinzipielles reduzieren muß, wenn er den Schüler nicht an die bloße Faktizität gegenwärtig praktizierter Formen ausliefern und für künftige Entwicklungen ungerüstet und ohne prinzipielle Einsicht und damit ohne Kritikmöglichkeit lassen will. Es kommt also gerade darauf an, von den hier entwickelten fundamentalen Aufgaben- und Lernzielkomplexen aus die Regeln der Produktion dieser Formen im Zusammenhang mit der Rezeption der entsprechenden Formen zu bestimmen. […]." (Kreft 1982, S. 280)

Krefts ausführlich zitierten Hinweise lassen bereits Signale einer erneuten Kehrtwende vernehmen, die sich bei anderen eher in einer Aufwertung subjektiv-kreativen Schreibens, aber ebenso in Distanz zu instrumentellen und formalisierten Schreiberwartungen artikuliert (z.B. Fritzsche 1974).[44] Mit dem Wiederanknüpfen an Formen eines eher monologisch angelegten Schreibens, das in der aktuellen Schreibdidaktik als heuristisch klassifiziert werden dürfte, ist bei Kreft noch ein weiteres Postulat verbunden, welches erneut zurückführt zu einem Deutschunterricht, um den sich Essen bemühte. Waren Ernstfalldidaktik und kommunikatives Schreiben ganz bewusst darauf angelegt, disziplinäre Grenzen, die sich auch als Produkt einer kommunikativen Selektion fassen ließen, zu sprengen und in dieser Hinsicht Praktiken lebenskundlicher Aufsatzpädagogik fortzusetzen, pocht Kreft auf jene fachliche Bescheidung, an der auch Essens Methodik gelegen war. „Das Wildern im fremden Gebiet stiftet mehr Schaden als Nutzen" (Kreft 1982, S. 282) heißt es bei ihm, bevor er sich daran macht, drei genuine Lernbereiche bzw. Kompetenzfelder des Deutschunterrichts auszuweisen. Deren Topographie weicht allerdings entscheidend von Essens Primat des Sprachlichen ab, indem er linguistische, interaktive und poetische Kompetenzen horizontal[45] differenziert, da „keineswegs […] die linguistische Kompetenz als Fundament der interaktiven/kommunikativen und

44 Vgl. auch Asmuth 1996, S. 1284.

45 Kreft spricht davon, dass es zwischen den genannten kein „Fundierungsverhältnis" gebe (1982, S. 284). Gäbe es ein solches, könnte man von einer vertikalen Differenzierung ausgehen.

doi.org/10.35468/6052-09

der poetischen gelten“ könne (ebd., S. 284). Auch wenn die drei Kompetenzfelder des Deutschunterrichts von Kreft mit gewissen theoretischen Anstrengungen auf Grundkompetenzen der Ich-Entwicklung bezogen werden, die er in Auseinandersetzung mit Habermas skizziert (ebd., S. 284ff.), verabschieden seine kompetenztheoretischen Überlegungen die Vorstellung, der Deutschunterricht könne seine eigenen Operationen auf ein segmentübergreifendes Fundament wie „Sprache“ oder „Kommunikation“ zurückführen. Mit anderen Worten: Krefts Bestimmungen akzentuieren zwar im Sinne Essens die Restriktionen fachlichen Handelns und wenden sich klar gegen die exoterischen Versuchungen der kommunikativen Ernstfalldidaktiken, sie liefern dem Schulfach aber keinen Profilbegriff, über den Sprach- und Literaturdidaktik disziplinär zu assoziieren wären.
Noch einmal zurück zur kommunikativen Epoche des Deutschunterrichts und zu ihrem Niederschlag in den Aufgabenstellungen für das Abitur. In ihrer Untersuchung von Abituraufsätzen sehen Jasper und Müller-Michaels entsprechende Reflexe:

> „Viele der Aufgabenstellungen bezogen sich in dieser Zeit auf ein Schlüsselwort der Zeit, die ‚Kommunikation'. In diesem Begriff bündelten sich offensichtlich alle Erwartungen an einen veränderten Deutschunterricht, da alle anderen Begriffe wie Sprache, Literatur, Bildung unter den Ideologieverdacht der kritischen Schule geraten waren.“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 384)

So zutreffend dieser Befund sein dürfte, so ist doch signifikant, dass es bei dieser Liaison zwischen Kommunikationsdidaktik und Reifeprüfung keineswegs um didaktische Ernstfälle ging. Bis heute steckt Kommunikation vielmehr nur ein Themenspektrum der später mit den EPA[46] bundesweit kodifizierten Aufsatzformen ab, so der Erörterung und der Textanalyse, wie etwas das folgende Beispiel von Jasper und Müller-Michaels schön verdeutlicht: „Der Begriff ‚Kommunikation‘ ist zu einem Schlagwort geworden. Analysieren Sie ihn und erörtern Sie die Notwendigkeit, die Möglichkeiten und die Grenzen von Kommunikation für den einzelnen und die Gesellschaft“ (Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 90/1, T1, Akzessionss-Nr. 83, zit. n. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 385). Dass mit dem entsprechenden monologischen Schreibprodukt überprüft werde, ob die Kandidat*innen „eine kommunikative Kompetenz“ erworben haben, nämlich soziale „Situationen bestehen und mitgestalten zu können“, wird man schwerlich bescheinigen können. Unter diesem Aspekt ist der Befund von Jaspers und Müller-Michaels mindestens zu relativieren: Die mit der kommunikativen Wende verbundenen Ansprüche schlagen sich eben nicht in anderen Abiturprüfungen nieder; vielmehr wird das „Lehrziel: Kommunikation“ im monologischen Schulaufsatz domestiziert und gehört, in Kompetenzerwartungen transformiert, in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife zum Inventar des pozessbezogenen Be-

46 Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur der KMK existieren seit 1979.

doi.org/10.35468/6052-09

reichs „Sprechen und Zuhören" und des domänenspezifischen Bereichs „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren".[47]

## Literatur

Asmuth, Bernhard (1996): Geschichte der Didaktik und Methodik des Schreib- und Aufsatzunterrichts. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Hrsg. von Hartmut Günther und Otto Ludwig. 2. Halbband. Berlin, New York, S. 1277–1285.

Beisbart, Ortwin/Bleckwenn, Helga/Hildebrandt-Günther, Renate/Springmeyer, Ursula (Hg.) (2002): Bildung durch Sprachbewußtsein und sprachliches Gestalten. Ausgewählte Schriften. Frankfurt a. M.

Boettcher, Wolfgang (1973): Kritische Kommunikationsfähigkeit. Bebenhausen.

Boettcher, Wolfgang/Firges, Jean/Sitta, Horst/Tymester, Hans Josef (1973): Schulaufsätze – Texte für Leser. Düsseldorf.

Born, Stefan/Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe II. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. (DTP 11.2). 3., stark überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler, S. 91–111.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hrsg. v. Margareta Steinrücke. Hamburg.

Bremerich-Vos, Albert (1999): Kommunikation – Zur Karriere eines (nicht nur) didaktischen Hochwertworts. In: Informationen zur Deutschdidaktik, 23, H. 3, S. 22–35.
Online unter: https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2018/09/1999-3.pdf [zuletzt überprüft am 15.5.2022].

Bünting, Karl-Dieter/Kochan, Detlef C. (1973): Linguistik und Deutschunterricht. Kronberg/Ts.

Christ, Hannelore/Holzschuh, Horst/Merkelbach, Valentin/Raitz, Walter/Stückrath, Jörn (1974): Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch: Analyse und Dokumentation eines Konflikts. Düsseldorf.

Dahle, Wendula (1972): Neutrale Sprachbetrachtung? Zur Didaktik des Deutschunterrichts. In: Ide, Heinz (Hg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. 3., unv. Auflage. Stuttgart, S. 133–145.

Denk, Rudolf (o. J.): Im Banne des Internationalen Germanistenlexikons – Anmerkungen wider des Vergessens. In: Epp, Helga M. (Hg.): Frauen in der Wissenschaft – Lebensgeschichten und Karrieren. Interdisziplinäre Ansichten. Freiburg.
Online unter: https://phfr.bsz-bw.de/files/28/Frauen_in_der_Wissenschaft.pdf [zuletzt überprüft am 15.5.2022].

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule. 3.10.1964. In: Bohnenkamp, Hans u. a. (Hg.): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe. Stuttgart, S. 527–735.

47 Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der KMK vom 18.10.2012).
Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. In der Unterrichtspraxis und in Lehrwerken haben sich für die Gestaltung entsprechender Unterrichtsthemen schon längst bestimmte Routinen ausgebildet, zum Beispiel die Behandlung der „Kommunikationsmodelle" von Watzlawick und Schulz von Thun, die Einführung oder Applikation über Kurzgeschichten von Gabriele Wohmann oder die Verbindung zur Dramenanalyse. Zu den genannten „Kommunikationsmodellen" vgl. die Hinweise bei Bremerich-Vos (1999).

Eiben-Zach, Britta (2023): Reifeprüfungsaufsätze als Quellen historischer Forschung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 132–147.
Essen, Erika (1656): Methodik des Deutschunterrichts. Heidelberg.
Essen, Erika (1965): Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe. Heidelberg.
Essen, Erika (1972): Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe. 5. Aufl. Heidelberg.
Essen, Erika (2002): Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe. 10. Aufl. Heidelberg.
Fingerhut, Karlheinz (1994): Intelligenter Eklektizismus. Über die fachdidaktische Anwendung literaturwissenschaftlicher Methoden. In: Der Deutschunterricht, 46, H. 2, S. 32–47.
Flitner, Wilhelm (1959): Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg.
Flitner, Wilhelm (1961): Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg.
Fritzsche, Joachim (1974): Darstellung und Kritik gegenwärtiger Konzeptionen des Aufsatzunterrichts. In: Kochan, Detlef C./Wallrabenstein, Wulf (Hg.): Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts. Kronberg/Ts., S. 196–224.
Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
Goer, Charis (2016): Geschichte des Deutschunterrichts. In: Goer, Charis/Köller, Katharina (Hg.): Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. 2. Aufl. Paderborn, S. 11–20.
Groothoff, Hans-Hermann (1964): Bildung. In: ders. (Hg.): Fischer-Lexikon Pädagogik. Frankfurt a. M., S. 40.
Grünwaldt, Hans Joachim (1970): Didaktik des Deutschunterrichts in der Wandlung. In: Ide, Heinz (Hg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. Stuttgart, S. 171–186.
Haueis, Eduard (1996): Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts: Aufsatzunterricht. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin, New York, S. 1260–1268.
Helmers, Hermann (1966): Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart.
H. M. (1974): Die Vorgeschichte eines Konflikts. In: Die Zeit, 29.3.1974.
Hoppe, Otfried (1974): Didaktische Konzeptionen des Sprachunterrichts. In: Boueke, Dietrich (Hg.): Deutschunterricht in der Diskussion. Forschungsberichte. Paderborn, S. 93–113.
Hopster, Norbert (1974): Didaktische Konzeptionen des Literaturunterrichts. In: Boueke, Dietrich (Hg.): Deutschunterricht in der Diskussion. Forschungsberichte. Paderborn, S. 260–290.
Ivo, Hubert (1969): Kritischer Deutschunterricht. Frankfurt a. M.
Ivo, Hubert (1977): Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Frankfurt a. M. u. a.
Ivo, Hubert (1996): Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. In: Didaktik Deutsch, Nr. 1, S. 8–29.
Ivo, Hubert (2002): Nach 1945 Deutsch unterrichten. Ein Bericht lebens-, fach- und politikgeschichtlicher Verschränkungen. Frankfurt a. M.
Jacobsen, Cornelia (1969): Berliner Studienassessorin gemaßregelt. Studenten dürfen aufbegehren, Beamte müssen kuschen. In: Die Zeit, 27.6.1969.
Online unter: https://www.zeit.de/1969/26/berliner-studienassessorin-gemassregelt/komplettansicht [zuletzt überprüft am 15.5.2022].
Jasper, Ruth/Müller-Michaels, Harro (2010): Der Abituraufsatz im Fach Deutsch in Westdeutschland von 1945–1989. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 366–390.
Kämper-Jensen, Heidrun (1993): Spracharbeit im Dienst des NS-Staats 1933–1945. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 21, H. 1, S. 150–183.
Kämper-van den Boogaart, Michael (2015): Auseinandergesetzte Texte und gerade gebogenene Bedeutungen: Wenn einer was einfällt beim Interpretieren… In: Zeitschrift für Germanistik, 25, H. 2, S. 384–397.

doi.org/10.35468/6052-09

Kämper-van den Boogaart, Michael (2018): Praktiken, Praxen und Kulturen des Literaturunterrichts? In: Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (Hg.): Kultur(en) des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. Stuttgart, S. 189–212.
KMK: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss vom 18.10.2012. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [zuletzt überprüft am 15.5.2022].
Kreft, Jürgen (1977): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg.
Kreft, Jürgen (1982): Grundprobleme der Literaturdidaktik. 2. Aufl. Heidelberg.
Lecke, Bodo (Hg.) (2008): Der politisch-kritische Deutschunterricht des *Bremer Kollektivs.* Frankfurt a. M.
Lindow, Ina/Wieser, Dorothee (2013): Literaturunterricht als Fall philologischer Praxis: Antinomien und Lösungsversuche. In: Zeitschrift für Germanistik, 23, H. 2, S. 390–404.
Müller-Farguell, Roger W. (2007): Symbol. In Braungart, Georg/Fricke, Harald/Grubmüller, Klaus/Müller, Jan-Dirk/Vollhardt, Friedrich/Weimar, Klaus (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Bd: 3: P-Z. Berlin, S. 550.
Müller-Michaels, Harro (1980): Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein/Ts.
O. V. (1969): Wie Feuerstöße. In: Der Spiegel, 6.7.1969.
Online unter: https://www.spiegel.de/kultur/wie-feuerstoesse-a-7db30c1e-0002-0001-0000-000045702085?context=issue [zuletzt überprüft am 15.5.2022].
O. V. (2009): Symbol. In: Berndt, Frauke/Drügh, Heinz J. (Hg.): Grundlagentexte aus Ästhetik, Poetik und Kulturwissenschaft zu „Symbol“ liefert der gleichnamige Reader, herausgegeben von Frauke Berndt und Heinz J. Drügh. Frankfurt a. M.
Oevermann, Ulrich (1972): Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt a. M.
Pauldrach, Andreas (1979): Deutschlehrplan und Fachdidaktik – Darstellung und Kritik des gymnasialen Deutschunterrichts nach 1945. Diss. Stuttgart.
Schlotthaus, Werner (1971): Lehrziel: Kommunikation. In: betrifft: erziehung, 12, H. 4, S. 15–22.
Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M. u. a., S. 53–69.
Steitz-Kallenbach, Jörg (2002): Verstrickungen in Literatur. Literaturunterricht – Interaktion – Identität. Baltmannsweiler.
Strassner, Erich (1977): Aufgabenfeld Sprache im Deutschunterricht. Zur Wandlung sprachdidaktischer Konzepte zwischen 1945 und 1975. Tübingen.
Weisgerber, Bernhard (1964): Beiträge zur Neubegründung der Sprachdidaktik. Berlin, Basel.
Wintersteiner, Werner (1994): Von Hohepriestern, Rittern und Rebellen. Streifzüge durch die Geschichte der Deutschdidaktik. In: Amann, Klaus u. a. (Hg.): Deutschunterricht. Erfahrungen, Modelle, Theorien. Innsbruck, Wien, S. 10–38.

## Autor

Dr. **Michael Kämper-van den Boogaart** war von 1997 bis 2023 Professor für Neuere deutsche Literatur und Fachdidaktik Deutsch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach diversen Studien zu Aspekten literarischer Rezeptionskompetenz und anderen aktuellen Fragen des Deutschunterrichts der Sekundarstufe forscht und publiziert er in jüngerer Zeit vorwiegend zu Themen der Fachgeschichte.
E-Mail: michael.kaemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6052-09

*Michael Kämper-van den Boogaart*

# Aufsatzmethodik in der Diskussion. Das Genre des dialektischen Besinnungsaufsatzes in der didaktischen Publizistik der 1950er und 1960er Jahre

## 1 Das zähe Genre

Wurde in den 1980er Jahren verächtlich vom Gesinnungsaufsatz gesprochen, war bereits manchen jungen Lehrkräften gar nicht bewusst, dass dies der verdiente Spitzname für eine schulische Schreibform war, die unter der Bezeichnung Besinnungsaufsatz Generationen von Schüler*innen beschäftigte. Dass dies in gewisser Weise auch heute noch der Fall ist, erschließt vornehmlich ein Blick auf den Markt schulischer Ratgeberliteratur. Was hier als probate Schemata erfolgreichen Schreibens zirkuliert, hat sich zwar von der Genrebezeichnung gelöst, verrät aber doch eine frappante Kontinuität. Natürlich geschieht das ohne das Label „Besinnung", das heute für kontemplative Esoterik oder die freundlichen Konventionen von Festtagswünschen – besinnliche Stunden in der Familie – reserviert zu sein scheint. Angetreten mit dem Anspruch, die Intentionen der Schreibreformer in den 1920er Jahren mit den Doktrinen der alten Schule zu versöhnen, den Hiat zwischen Subjektivem und sachlich Objektivem zu lockern, wurde mit zunehmendem Argwohn aus dem Besinnungs- bald der Problemaufsatz und dann wieder die Erörterung in ihren schulischen Varianten. Was wohl auch für andere Felder des Deutschunterrichts zutreffend sein dürfte, belegt die Transformationsgeschichte der Genrebezeichnungen: Während die Fachdidaktik mit ihren Anleihen bei der Schreib- oder Schreibprozessforschung über das schulische Schreiben ganz anders handelt, zeigt sich das unterrichtliche Brauchtum in bekannter Hartnäckigkeit, gerade wenn es darum geht, Schüler*innen Regeln richtigen Schreibens und Argumentierens an die Hand zu geben. In der didaktischen Literatur hingegen stieß das Programm des Besinnungsaufsatzes nach 1968 auf erhebliche politische Einwände. Dies betraf die Themen und ihre Einbettung in eine Aufsatzerziehung, die ihrerseits einer Spracherziehung, verstanden als Erziehung durch und zur Sprache, korrespondierte. Mit der Fokussierung von Sprache als einem Herrschaftsinstrument, das andere als bürgerliche Kommunikationscodes diskriminiert, konvenierte die Aufwertung von Kommunikation als Leitbegriff des Deutschunterrichts und damit wiederum ein erneuter Reputationsverlust rein

doi.org/10.35468/6052-10

schulischer Textgenres zugunsten einer Adressierung sozialer Praxis. Eine Tendenz zum utilitaristischen Schreiben wurde durch das nun kreativ genannte Freie Schreiben kompensiert, beim noch vergleichsweise neuen Interpretationsaufsatz trat hier das Gestaltende Interpretieren seine Karriere an. Blättert man durch das offizielle Praxishandbuch, das die Implementierung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife seit 2015 begleitet, findet man für den Bereich Schreiben vieles, was auf Metastrategien, Prozessorientierung und situative Einbettungen verweist, aber wenig von dem, was für die Aufsatzmethodik der 1950er Jahre von Vorrang war[1] und im Vergleich zu der anspruchsvollen Variabilität der hier angeführten und funktional reflektierten Schreibformen und -verfahren für schulisches Lernen elementar anmutet. Werden im Folgenden also Schlaglichter auf die Hochzeit des Besinnungsaufsatzes – und hier insbesondere auf seine als dialektisch geltende Variante – geworfen, bewegen wir uns nicht nur auf dem Terrain einer von der Gegenwart entrückten Praxis. In den Blick genommen werden aber didaktische Denkfiguren notwendig normativen Gepräges, die so die 1960er Jahre nicht überlebten. Im Unterschied zu manch harscher Kritik, die dem zähen Genre des *Be*sinnungs- bzw. *Ge*sinnungsaufsatzes in der fachdidaktischen Publizistik nach 1968 zuteilwurde, ist meiner Rückschau durchaus daran gelegen, die Ernsthaftigkeit der Bemühungen um eine Form erlernbaren Schreibens herauszustellen. Eine wichtige Rolle wird in diesem Versuch die Beschäftigung mit den Vorschlägen Richard Bochingers spielen.

## 2 Das Textgenre des Besinnungsaufsatzes in der Kontinuität des NS: Unsaubere Zuschreibungen

Spricht Wolfgang Hegele in seiner 1996 erschienenen historiographischen Monografie von dem „Kuriosum", dass mit Ulshöfer der „anregendste Unterrichtsmethodiker der Nachkriegszeit gleichzeitig einer ihrer glücklosesten Didaktiker war" (Hegele 1996, S. 111), klingt das fast noch vorteilhaft angesichts der Rezeptionsgeschichte in den 1970er und 1980er Jahren. Was die überregionale Wirkungsmacht des Vielgescholtenen und seine Rolle als Protagonist in einer vielfach als Restaurationsgeschichte erzählten Nachkriegszeit ausmacht, ist, neben seiner Rolle als Politikberater, vor allem der in den Kritiken anklingende publizistische Erfolg. Hierzu tragen nicht nur seine weitverbreiteten und bei Klett verlegten Methodiken für den Deutschunterricht der Unter- und Mittelstufe bei, sondern namentlich auch die Gründung und Herausgeberschaft der Zeitschrift ‚Der Deutschunterricht', die in

1 Vgl. Becker-Mrotzek/Kämper-van den Boogaart/Köster/Stanat/Gippner (2015). Bezeichnend ist, wie lapidar „Defizite des traditionellen Aufsatzunterrichts" hier abgehandelt werden, ohne zu realisieren, dass sich die Zielgruppe des Bandes – Lehrkräfte – in ihren Unterrichtspraktiken vielfach auf diese „Traditionen" bezieht (ebd., S. 82f.).

doi.org/10.35468/6052-10

Ulshöfers aktiver Zeit bis 1980 vor allem als eine Zeitschrift von Praktikern für Praktiker gelten kann und entsprechend wirkungsvoll als ‚Gemeinschaftswerk der Deutschlehrer' lanciert wird. Dass Ulshöfer zum Repräsentanten eines Deutschunterrichts taugt, der in Schriften wie der Ulrich Sonnemanns über ‚Schulen der Sprachlosigkeit' (1970) und die Welt des deutschen Studienrats weit über den Kreis des pädagogischen Milieus hinaus zum Gegenstand des Spottes wurde, hängt nicht zuletzt mit einer Ausrichtung seiner Methodik zusammen, die anachronistischer kaum klingen konnte. Dass es, wie hier bereits an anderer Stelle angeführt[2], in pädagogischer Zielsetzung um den „ritterlichen Menschen" gehen sollte, mochte anders gemeint sein, musste aber in den 1960er Jahren zum Beleg taugen, es beim sogenannten Papst des Deutschunterrichts mit einem Ewiggestrigen zu tun zu haben. Diesen Eindruck vermochten auch die hastigen Reparaturarbeiten nicht zu kaschieren, die Ulshöfer gar zu einem Rekurs auf Marx verführten, wie sich bei Müller-Michaels (1980, S. 14ff.) nachlesen lässt. Schaut man aus heutiger Position auf die Auseinandersetzungen um Ulshöfer, ist zweifellos dessen „Unbelehrbarkeit" (ebd., S. 17) zu registrieren, aber wohl auch der Umstand, dass im Streit um sein Leitbild, intendiert oder nicht, Stichworte geliefert wurden, die dazu angetan waren, ein gesamtes Kapitel der Nachkriegsdidaktik zu desavouieren, um dergestalt den Paradigmen einer neuen und nunmehr kritischen Didaktik den Status einer neuen, da mit der Vergangenheit aufräumenden Epoche zu verleihen. Dass es historisch notwendig sei, sich vehement von Ulshöfers Deutschunterricht zu lösen, konnte nicht nur durch die Skandalisierung des ritterlichen Leitbildes und die von ihm transportierte Vorstellung eines vorbürgerlich elitaristischen Bildungskonzepts breitenwirksam postuliert werden, sondern dabei ließ sich auch auf notorische Kritikpunkte zurückgreifen, die das Negativimage des gymnasialen Deutschunterrichts seit geraumer Zeit geprägt hatten. Dies gilt insbesondere für den einst so gefeierten deutschen Aufsatz und dessen Verständnis als Instrument einer sprachlichen und moralischen Erziehung. Gemeint ist dabei weniger der mäßig beliebte literarische Aufsatz als vielmehr die Textgattung der Betrachtung oder des Besinnungsaufsatzes, der, so Sonnemann, „fast sämtliche Gedankenlosigkeiten der Studienratswelt" dekuvriere (Sonnemann 1970, S. 55).

In seinem 1991 erschienenen und über weite Strecken als Dokument einer anhaltenden Kränkungsgeschichte zu lesenden Band ‚Mein Deutschunterricht' (1991) empört sich Robert Ulshöfer über die einschlägige Monographie Otto Ludwigs ‚Der Schulaufsatz' (1988). Das Motiv dieser Empörung ist wieder einmal, dass sich Ulshöfer in seiner Rolle als Doyen der gymnasialen Deutschdidaktik der Nachkriegszeit sehr ungerecht gewürdigt sieht. Das wäre, für sich genommen, wahrscheinlich nicht sonderlich interessant, reihte sich Ludwig doch in Ulshöfers Wahrnehmung nur in eine Reihe böswilliger Hexenjäger. Doch lohnt es sich, an

2 Vgl. den Beitrag zu Robert Ulshöfer (Kämper-van den Boogaart/Reh i. d. B.)

doi.org/10.35468/6052-10

dieser Stelle etwas genauer hinzuschauen. Deshalb sei zunächst ein Blick auf Ulshöfers Replik geworfen:

> „Weshalb aber diese Verzeichnung der Fakten? – Ludwigs Blick ist offenbar nicht auf die reale Situation in der Schulstube gerichtet; vielleicht kennt er die Nöte der Lehrer und der Schüler/innen bei der Einübung der Schreibformen, der Themenstellung, der Gedankenentwicklung, der Aufsatzkorrektur und -benotung zu wenig. Er erörtert Begriffe und Theorien von Didaktikern in der Annahme, dadurch ein geschichtswissenschaftliches Werk zu schaffen. So beschäftigen ihn die Fragen, ob und wann die Begriffe Erziehung oder Bildung, sprachschaffender oder sprachgestaltender Aufsatz verwendet werden und unter welche dieser Begriffe man die Epoche von 1945 bis 1970 subsumieren kann. Und was hält der Verfasser nun für der Weisheit letzten Schluß auf dem Gebiet des Schreibens: den ‚kommunikativen Aufsatz'. [sic!] Mit ihm wird nach Meinung des Verfassers zu Beginn der 70er Jahre ein neues, noch nicht übersehbares ‚Kapitel der Geschichte des deutschen Schulaufsatzes aufgeschlagen'." (Ulshöfer 1991, S. 238)

Tatsächlich kann man mit Blick auf Ludwig und auf einen Großteil der deutschdidaktischen Historiographie monieren, dass sein Monumentalwerk wohl eher eine Ideengeschichte erzählt als die Geschichte des Schulaufsatzes, wie es der Untertitel verheißt. Insofern wären, dies nur nebenbei, unsere Daten und praxeologischen Prämissen (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017) vielleicht dichter an der angesprochenen Schulstube. Auch wenn Ulshöfer diesen Begriff nicht gebraucht, wird man zudem befinden können, dass Ludwig seiner Erzählung eine teleologische Perspektive verleiht, insofern er einem Modernisierungsparadigma anhängt, das zunächst einmal auf eine Tendenz zur Versachlichung und zur kommunikativen Situierung des Aufsatzschreibens hinausläuft. In dieser Perspektive erscheint Ulshöfers Projekt eher als ein retardierendes Kapitel und fügt sich in allgemeinere Vorstellungen eines restaurativen Neubeginns nach 1945. Für diese Verortung spricht namentlich die Karriere des Besinnungsaufsatzes und eines pädagogischen Verständnisses von Sprachgestaltung, wobei man in letzter Hinsicht nicht die ubiquitäre Präsenz der Sprachlehre Leo Weisgerbers (vgl. Kämper-van den Boogaart 2015) übersehen sollte. Wie ja auch Weisgerbers tiefer Fall mit einer Dekuvrierung seiner NS-Zuarbeiten zusammenhing, geht es in Ludwigs Erzählung um eine personelle Kontinuität zwischen 1933 und 1945. Ludwigs Skandalfall bildet Fritz Rahn, der sich in den ersten Jahrgängen von Ulshöfers ‚Der Deutschunterricht' lautstark für das Genre des Besinnungsaufsatzes eingesetzt hatte (vgl. Rahn 1949), eine Form, die er bereits vor 1945 protegierte. Ludwig notiert:

> „Auch an anderen Stellen hat Fritz Rahn versucht, seine im Zusammenhang mit den amtlichen Lehrplänen der Nationalsozialisten entwickelten Vorstellungen vom Aufsatzunterricht nach 1945 zu propagieren und durchzusetzen. In mehreren Aufsätzen der Zeitschrift ‚Der Deutschunterricht' hat er sich für den Erhalt des Besinnungsaufsatzes eingesetzt, bei dessen Taufe 1938 er vermutlich selbst Pate gestanden hatte […] ‚Es geht um das Lebensrecht des Besinnungsaufsatzes', so beginnt der erste Artikel in dieser Reihe (F. Rahn

> 1948/1949: 45), acht Jahre später ein anderer: ‚Immer noch steht im Mittelpunkt der Aufsatzerziehung an der Oberstufe unserer Gymnasien der sog. Besinnungsaufsatz' (F. Rahn 1957: 24). Im Verlauf der fünfziger Jahre hatte sich der Besinnungsaufsatz, wie ihn Rahn Ende der dreißiger Jahre konzipiert hatte, an den Gymnasien der Bundesrepublik durchgesetzt. Er war zur klassischen Form des Oberstufenaufsatzes aufgestiegen. Was Rahn im Dritten Reich nicht geschafft hatte, das erreichte er nach 1945." (Ludwig 1988, S. 426)

Ludwig rekurriert hier auf Forschungen zu Rahn, die er 1987 zusammen mit Eckehart Merchert publizierte und die Rahn als den „Mann im Hintergrund" jener Passagen des Schulerlasses von 1938 zur Aufsatzlehre ausweisen, wobei der Nachweis über eine tatsächliche Beteiligung nicht erbracht werden kann (vgl. Ludwig/Merchert 1987). Allerdings tritt Rahn offen als Autor von Handreichungen zum Erlass von 1938 hervor, die den Besinnungsaufsatz als favorisiertes Genre konturieren. Elementar sind dabei die Diskriminierung von Sach- und Wertfragen und die entschiedene Präferenz einer Ausrichtung von Aufsatzthemen an Wertfragen. Für diese Präferenz spricht die zunächst einmal nicht abwegig anmutende Würdigung der mit ihr verbundenen Entscheidungszwänge, eine Motivation, die seit einiger Zeit auch mit dem Lernpotenzial guter Multiple-Choice-Aufgaben in Verbindung gebracht wird (vgl. Kämper-van den Boogaart 2006, 2009). Zudem findet sich bei Rahn die schon bei Nietzsche und Zeitgenossen platzierte Warnung, dass das geforderte Werten und Entscheiden die Erfahrungswelt der Schüler nicht transzendieren dürfe – so auch die Weimarer Abiturordnung.
Übersehen wird in Ludwigs Entlarvungspathos, dass auch sehr praktische Motive dafür zu sprechen schienen, Alternativen zu diesem Genre hintanzustellen. In ‚Der Deutschunterricht' Heft 1/2 von 1950, in dem übrigens auch die Stuttgarter Studienrätin Emmy Frey im Rekurs auf Rahn die Potenziale des Besinnungsaufsatzes herausstreicht und die „Wertfrage" als einen „jugendpsychologischen Treffer" kennzeichnet (Frey 1950, S. 90), findet sich ein empirischer Beitrag, der im Kontext unseres Projekts von großem Interesse ist. Unter dem Titel „Erfahrungen mit Reifeprüfungsaufsätzen" referiert hier der Studienrat Walter Haußmann seine Erfahrungen als staatlich bestallter Drittgutachter in Württemberg-Hohenzollern im Korrekturjahr 1949 (Haußmann 1950). Hier galt in Variation des französischen Bewertungsprozederes: Erstgutachten durch den heimischen Fachlehrer, Zweitgutachten durch einen auswärtigen Fachlehrer und Endgutachten durch einen von drei staatlich bestellten Prüfern. Sehr nüchtern informiert Haußmann über die nicht spektakulären Bewertungs- und Kommentierungsdiskrepanzen, die, wie zu erwarten, insgesamt zeigen, dass die die Prüflinge unterrichtenden Lehrkräfte vorteilhaftere Bewertungen vornehmen als die anonymen Zweitkorrektoren. Dies gilt insbesondere bei Literaturaufsätzen, wobei Haußmann die Vermutung hegt, dass die Erstkorrektoren hier mit Wohlwollen die Inhalte des von ihnen verantworteten Unterricht wiedererkannten. Da ein Beispiel so tragikomisch ist, wie der Autor schreibt, sei es hier wiedergegeben:

doi.org/10.35468/6052-10

Schließlich ein fast tragikomisches Beispiel für die Klippen eines literarischen Aufsatzes, die der Schüler nicht ahnen kann.

Arbeit Nr. ..16. I: „In flüssiger und gewandter, sachlich klarer und schöner Sprache nimmt die Arbeit in selbständigen, auch in die Tiefe dringenden Gedanken zur Aufgabe richtig Stellung. Die Ausführungen zeugen von einem hohen geistigen Stand. Begrüßenswert ist die zeitnahe Erfassung der Gestalt Iphigeniens. Gliederung und Aufbau sind, wie die Sprache, klar und überzeugend. Die Arbeit zeigt menschlich-sittliche Reife, hochstehende geistige Bildung und großes sprachliches Können." 19 P.

II: „Wie schwer der Deutschlehrer der Oberstufe es hat, kann dieser Aufsatz beweisen. Der Fachlehrer muß einem leid tun angesichts eines solchen Ergebnisses... Oberflächlichkeit, Mechanisierung, moralisierender Betrieb, Tugendspiegel mit erhabener Einfaltigkeit und stiller Größe... Bei der Frage nach der Stilform ist etwas verschämt zugestanden: ich weiß nicht mehr genau... Man müßte die Art des Unterrichts kennen, um gerecht urteilen zu können. Im Hinblick auf die gute Sprachform 10 P."

**Abb. 1:** Haußmann 1950, S. 114

Haußmann folgert aus seinen Daten, dass der literarische Aufsatz in der Reifeprüfung fehl am Platze sei, zumal es in Deutschland an einem gesellschaftlichen Konsens über „Kategorien literarischer Urteilsbildung" (ebd., S. 114) und mithin über einen intersubjektiven Referenzrahmen der Korrektur mangele – ein Desiderat, das er übrigens für Frankreich nicht als gegeben sieht. Wir erkennen jedenfalls, dass in die Diskussion um den Aufsatz nicht allein ideologische Muster eingehen, sondern auch sehr praktische Überlegungen, die aus dem Konnex von Aufsatz und Abiturleistung resultieren. Bevor ich diesen Faden gleich noch einmal aufnehme, zunächst noch ein Hinweis auf gewisse Unschärfen bei Ludwig. In dem Beitrag von 1987 schreiben die Autoren, dass Jürgen Grzesiks ‚Muß das Thema eines Besinnungsaufsatzes notwendig eine Wertfrage sein?' (1963) das Ende des Besinnungsaufsatzes eingeleitet habe. Das mag man so interpretieren können, allerdings nur, wenn man Grzesik gegen den Strich liest. Dem Wortlaut nach nämlich geht es ihm in seinem bildungsphilosophisch profunden Beitrag darum, das Genre um eine zweite Variante zu erweitern: Neben das gerühmte *Werten* stellt er das *Beschreiben*, eine terminologische Kennzeichnung, die meines Erachtens durchaus motivierter ist, als das Ludwig und Merchert, wahrscheinlich das Genre der Beschreibung im Blick, meinen. Tatsächlich kehrt Grzesik mit dieser Erweiterung formal wieder zu dem Verständnis der zwei Arten zurück, das Rahn 1938 mit seinem Votum für das Werten zu modifizieren versuchte. Dabei kritisiert er auch gar nicht die Option für das Werten; im Gegenteil: er attestiert dem wertenden Besinnungsaufsatz tatsächlich Lebenshilfe und Bewusstsein entfaltendes Potenzial (Grzesik 1963, S. 87) und befindet: „Mit Recht ist Rahn davon überzeugt, daß diese Aufsatzform einem Bedürfnis junger Menschen entspricht, das sich deut-

doi.org/10.35468/6052-10

lich in ihrer Debattierfreude zeigt" (ebd., S. 88). Insofern gilt ihm der beschreibende als objektivierender Aufsatz lediglich als eine auf der Oberstufe notwendige Ergänzung zu dem Genre, das unter Schülern oft als Pro & Contra kommuniziert wird. Möglicherweise könnte Ludwig argumentieren, dass das von Grzesik skizzierte Aufsatzformat wieder die alte Form der Abhandlung rehabilitiert. Das soll uns hier aber nicht interessieren, zu einer expliziten Absage an den Besinnungsaufsatz kommt es 1963 jedenfalls keinesfalls. Wichtiger ist für unseren Kontext etwas anderes: Grzesik legitimiert seinen Erweiterungsvorschlag nämlich damit, dass der Druck zur objektivierenden Weltwahrnehmung, wie er in der geordneten Beschreibung von Sachverhalten wirksam werde, auf die wissenschaftliche Erfassung der Welt vorbereite. Zwar ist es naheliegend, Grzesiks Impuls als Beleg für jene Versachlichungstendenz wahrzunehmen, die die Historiographie des Deutschunterrichts so gern bemüht. Aber ich kann den legitimierenden Hinweis auch in dem Kontext reflektieren, der von der privilegierten Rolle des deutschen Aufsatzes für die Erlangung der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung handelt.

## 3 Besinnungsaufsatz: Erziehung zur Maturität

Dieser Zusammenhang ist nun, bekanntermaßen, kein übersichtlicher. Ein Schweizer Leser der wirkungsträchtigen ‚Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens vom 22. Juli 1926' bemerkte 1929 mit leichter Irritation:

> „Die schriftlichen Prüfungsarbeiten sollen den Schülern Gelegenheit geben, ‚ihre Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit' nachzuweisen; das dürfte eine zu hoch gegriffene Zielsetzung sein, zum mindesten wenn — was ja schon im Begriff ‚wissenschaftlich' eingeschlossen liegt — produktive Arbeit gemeint ist, denn die blosse richtige Anwendung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden ist nicht Wissenschaft, sondern Technik; der deutsche Aufsatz ist, wenn es sich nicht um ein Thema literarischer oder sprachlicher Art handelt, entschieden keine wissenschaftliche Leistung." (Zollinger 1929, S. 64)

Was mit dem Aufsatz als Ausweis von Reife und Maturität überprüft werden soll, steht *irgendwie* in Verbindung mit der Kompetenz zu wissenschaftlicher Produktivität, ist aber andererseits keine wissenschaftliche Produktion. Dies gilt, wie der Schweizer Rezensent befindet, insbesondere für die allgemeineren Abhandlungen, die später zu Besinnungsleistungen modelliert werden. In der Sache ist diese Ambivalenz verständlich: Einerseits befindet man sich mit dem Abitur nach Humboldt im Übergang zur Universität[3] und zur Wissenschaft, andererseits weiß man um die Nebenwirkungen der Überforderung, die eine Positionierung zu Fragen bedeutet, die so ganz außerhalb der eigenen Erfahrungswelt stehen: das Phrasendreschen und

3 „Ihr [der höheren wissenschaftlichen Anstalten] Wesen besteht […] darin, innerlich die objektive Wissenschaft mit der subjectiven Bildung, äusserlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leitung zu verknüpfen, oder vielmehr den Uebergang von dem einem zum anderen zu bewirken." (Humboldt 2010, S. 255).

doi.org/10.35468/6052-10

dergleichen (Nietzsche usw.).[4] Nun verweist schon die Rede von Aufsatz*erziehung* darauf, dass die Autoren des Deutschunterrichts dem Aufsatz nach 1945 selbst eine erziehende Funktion zuwiesen, die auf die sukzessive Ermöglichung von Reife zielt. Damit gemeint ist oftmals Sprachbildung, verstanden als eine (Selbst-)Bildung durch Sprache bzw. durch die Entfaltung der sprachlichen Erfassung von sich und der Welt. Dazu zählt nicht nur bei Ulshöfer eine Sensibilisierung für kategoriale Beziehungen und begriffliche Differenzen bzw. Relationen (Begriffsklärung bei Rahn). In einer Streitschrift aus dem Jahr 1996 bemüht sich Ulshöfer um eine Rehabilitierung dieses Verständnisses und fordert auch für das Abitur

> „eine Aufwertung des vor rund 30 Jahren abgewerteten Problemaufsatzes. Vor 30 Jahren begann der Kampf gegen den Besinnungsaufsatz. Man hat ihn als Gesinnungsaufsatz denunziert. Das Wort Besinnung galt als anrüchig, und keine Gesinnung zu haben, war die neue Mode. Die Schüler/innen würden – so wurde argumentiert – durch den Besinnungsaufsatz zum Nachbeten der Gesinnung des Lehrers/der Lehrerin gezwungen. Mit dem Begriff ‚Erörterung' hoffte man, die Gefahr beseitigt zu haben. Doch allmählich hat die literarische Textinterpretation – eine unerhört wichtige Neuerung der 50er Jahre – die Erörterung verdrängt. Erst langsam entdeckt man wieder den sprachbildenden Wert dieser Darstellungsform; sie ist heute in bescheidenem Umfang wieder zugelassen. […] Nach 1945 hat man der ‚Erziehung zum Schreiben' große Aufmerksamkeit geschenkt. Damals wurde sie ‚Aufsatzerziehung' genannt, ein Wort, das vor 30 Jahren zu unrecht in Verruf kam; denn das ‚Aufsetzen', ‚Aufbauen', ‚Gliedern', ‚Entfalten' oder ‚Komponieren' eines Sprachgebildes sollte im Gymnasium sorgfältig geübt werden. […] Damals war Aufsatzerziehung und Aufsatzkorrektur noch ein Thema, dem die Medien große Beachtung schenkten. Wer kümmert sich heute noch darum? Würde ein ähnliches Heft für die letzten zehn Jahre zusammengestellt – mit Beiträgen aus den deutschen Bundesländern und aus Österreich, der Schweiz und Großbritannien, so könnte man sehen, welche Fülle von lohnenden Themen vorhanden ist und welchen Wert die Aufsatzform der Erörterung für die Denkschulung, Entfaltung des sprachlichen Gestaltungsvermögens und Weitung des Blickfeldes der Schüler hat. Für das zukünftige Berufsleben der Abiturienten spielt die Erörterung eine weit größere Rolle als die Interpretation einer Textstelle aus dem Roman ‚Stiller'". (Ulshöfer 1996, S. 46f.)

1950 heißt das Programm bei Ulshöfer dezidiert und in Referenz auf Wilhelm Flitner ‚Aufsatzunterricht als Lebenslehre'. Dabei konstatiert er, nicht ohne Ambivalenz, dass es in der gegenwärtigen – pluralistischer geratenen – Gesellschaft schwieriger geworden sei, per Besinnungsaufsatz die Welt zu deuten. Diese Schwierigkeit führt selbstredend nicht zu einer Absage an den Aufsatz und seine Ziele, im Gegenteil geht es ihm um eine forcierte Erziehung:

> „Im Besinnungsaufsatz soll der junge Mensch seine Fähigkeit zur Besinnung, zur Sinngebung oder Sinndeutung allgemein bedeutsamer geistiger Erscheinungen und Lebensvorgänge bekunden. Er muß deshalb durch die Schule und besonders durch den Sprach-

4 Vgl. für diesen Zusammenhang Kämper-van den Boogaart (2013) und Hamelmann/Kämper-van den Boogaart 2013.

doi.org/10.35468/6052-10

unterricht der Oberstufe zur Besinnlichkeit erzogen werden, es müssen seine geistigen Sinne und damit sein Ausdrucksvermögen auf dem Gebiet des innermenschlichen und des zwischenmenschlichen Lebens besser entwickelt werden. […] Nun bilden sich aber im jungen Menschen die geistigen Sinne nur in dem Maße, wie er sich selbsttätig mit den Grundfragen des Daseins auseinandersetzt. Deshalb sollte das Fach, das in besonderem Maß dazu anregen kann – die Sprach- und Aufsatzerziehung –, sich mehr als bisher um die Klärung und Vertiefung des Wertbewußtseins und die Entwicklung des sprachlichen Unterscheidungsvermögens bemühen. […]
Wir müssen vom Beginn der Oberstufe ab planvoll und regelmäßig das Sich-Besinnen über die Grundformen und -vorgänge des sittlichen, religiösen; sozialen, politischen und ästhetischen Lebens mit den Schülern üben, damit sich ihr Sprachbewußtsein, d. h. ihre geistige Gestaltungskraft entwickle.
Man kann einwenden, das geschehe im Geschichts-, im Physik- und Biologieunterricht, in der Philosophie ohnehin. Geschieht es wirklich? Dort lernen die Schüler zwar viel, aber nicht das Nachdenken über die Fachbegriffe, auch nicht, in ihrer eigenen Sprache die Begriffsinhalte auszudrücken. Sprachbildenden Wert hat aber ein Unterricht nur dann, wenn der Schüler sich in seiner Sprache über den erarbeiteten Gegenstand äußern muß.
Was also nicht nur im Hinblick auf die Reifeprüfung, sondern auch auf das Bildungsideal unserer höheren Schule zu wünschen wäre, ist dies: eine Aufsatzerziehung als Lebenslehre vom Beginn der Oberstufe ab in Form einer Arbeitsgemeinschaft für alle Schüler.“ (Ulshöfer 1950, S. 47f.)

Für eine solche „Arbeitsgemeinschaft“ liefert Ulshöfer praktische Beispiele und Zielsetzungen, zu denen nicht weniger als die „Entstehung eines einheitlichen Weltbildes“ (ebd., S. 51) zählt, was wohl nicht vorschnell mit Weltanschauung identifiziert werden sollte. Die Praxishinweise enthalten zuvörderst natürlich Themenvorschläge für Aufsätze und Debatten, aber liefern auch Vorstellungen von der basalen Wortfeldarbeit, die buchstäblich dazu führen soll, sich Begriffe von der Welt zu machen und dergestalt zu der immer wieder angemahnten Klarheit der Gedankenführung zu gelangen. Was hier für den Deutschunterricht und den Abituraufsatz nahegelegt wird, fußt einerseits auf dem Sprachkonzept Weisgerbers, dessen Marginalisierung Ulshöfer noch in ‚Mein Deutschunterricht‘ betrauert; andererseits interagieren die Vorstellungen mit dem noch rudimentären Konzept einer erst noch zu entwickelnden Disziplin namens Gymnasialpädagogik. Hier soll es um eine Didaktik der höheren Schule gehen, um eine Erziehungs-, Auslese- und Unterrichtslehre, die sich dezidiert von einem Bildungsdiskurs absetzen soll, den Ulshöfer als leer oder geschwätzig geraten sieht. In seiner programmatischen Abhandlung schreibt er für das Eröffnungsheft von ‚Gymnasialunterricht‘:

„Junge Menschen wollen erzogen werden zum Lesen, zum Schreiben, zum Rechnen, zum Schönschreiben, zum Arbeiten, zum rechten Verhalten, zu selbständigen Denken und Handeln, zur Ehrfurcht, zu Bescheidenheit und zum Selbstvertrauen, zur Freiheit, zur Scham, zu Kirche, zum Staat. […] Durch Erziehung während der Jugend gelangt der Mensch zur Bildung in der Zeit des Mannes- und Frauentums. Unsere Jugend wird auf Grund einer bedenklichen Bildungsideologie falsch angefaßt und zu wenig erzogen.“ (Ulshöfer 1959, S. 31f.)

doi.org/10.35468/6052-10

Solche Sätze klingen nicht erst in aktueller Sicht in der für das Bild Ulshöfers prägenden Art reaktionär. Gleichwohl sollte nicht verkannt werden, dass die Kritik an einem inflationären Bildungsbegriff um einen diskursiven Ort bemüht ist, Fragen des gymnasialen Unterrichts *konkret* zu verhandeln, um für diese Schulform ein Profil zu finden, das Ableitungen in die unterschiedlichsten Facetten schulischer Praxis bietet. Ulshöfer und seine Gemeinde haben dabei eine vergleichsweise deutliche Vorstellung davon, was die Rolle der Absolvent*innen bzw. Abiturient*innen sein soll – Führungsschicht einer (halbwegs) modernen Gesellschaft. Aus diesem Konzept heraus erwachsen letztlich auch seine Erwartungen an die im Aufsatz dokumentierte Maturität: Klarheit, Urteilsfähigkeit, Wertorientierung, Substanzialität. Im Vergleich zu dem, was andere als Wissenschaftspropädeutik ins Auge fassen, ist dies fachunspezifisch und sicher nicht abbilddidaktisch. Nicht vergessen werden darf dabei, gerade mit Blick auf die Selektionsrolle der Reifeprüfung, dass in Ulshöfers gymnasialpädagogischem Ansinnen neben der Erziehung der heranwachsenden Elite deren Auslese einen wichtigen Platz einnimmt. Schon 1959 hält er den Anteil der Gymnasiast*innen für zu hoch und postuliert eine rigidere Selektion. Dass auslesestrategisch dem Besinnungsaufsatz als Denk- und Sprachschulung bzw. als Genre einer kategorial ausgewiesenen Wertung eine Schlüsselrolle zukommt, verdeutlichen seine Auslassungen von 1949 (Ulshöfer 1949). Hier zitiert er, interessant genug, statistische Erhebungen des Jahres 1941 (1942 publiziert), die eine verschwindend geringe „positiv auslesenden Wirkung der Fächer der deutschkundlichen Gruppe“ belegten, was im Kontrast zu Mathematik und den Naturwissenschaften stehe. Ulshöfer selbst bringt zur Erklärung für diese Tendenz vor allem eine einseitige durchgeführte und missverstandene Reformbewegung im Laufe des 20. Jahrhunderts in Anschlag, die im Ergebnis aus dem Deutschunterricht ein Unterhaltungsfach gemacht hätten, das nicht länger auf „sprachliche Zucht“ achte. Als probate Reaktion präsentiert er seine 1947 für Württemberg-Hohenzollern erstellten Reifeprüfungsaufsatzrichtlinien, die im Ergebnis Deutsch wieder zu einem „auslesekräftigen Fach“ (Ulshöfer 1949, S. 21) gemacht hätten. Tatsächlich wurden 1947 15 Prozent der Abituraufsätze mit ‚schlechter als mit ausreichend‘ bewertet, 37 Prozent mit ausreichend.

## 4 Besinnungsaufsatz und dialektische Erörterung

### 4.1 P&C: das persistente Schema

Das oben zitierte Lamento Ulshöfers über die Diskreditierung des Problem- bzw. Besinnungsaufsatzes verführt zu der Annahme, dass ein entsprechendes schulisches Textgenre mittlerweile aus der Unterrichts- und Prüfungspraxis verschwunden sei. Und dieser wird man vermutlich auch folgen, blättert man in Überblicksartikeln zur Entwicklung der Schreibdidaktik, die ganz andere Akzente zu setzen scheinen, wenn das kommunikative oder das heuristische Schreiben differenziert, die Orientierung auf Schreibzwecke hervorgehoben und die Prozessorientierung des Schreibens in den

doi.org/10.35468/6052-10

Mittelpunkt gestellt werden. Wie sehr man sich bei solchen Annahmen täuschte, macht ein rascher Blick in die digitale Welt der im Netz kursierenden Schülerhilfen deutlich. Geht es um die Erörterung und um Formen postnarrativen Schreibens, dominieren nach wie vor die Grundschemata der inkriminierten Aufsätze, die hier mit Fritz Rahn und Robert Ulshöfer assoziiert wurden. Dass dieser Eindruck nicht in die Irre geht, zeigt Helmuth Feilke in seinen „Beobachtungen zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge“ sehr anschaulich, wenn er an Beispielen verfolgt, wie Lernende in der Konfrontation mit Impulsen zu einem situierten Schreiben explizit auf vertraute Textschemata zurückgreifen, so das „PRO-CONTRA Schema“, das so verinnerlicht zu sein scheint, dass man im Austausch gar von „pro-igeren Argumenten“ spricht (Feilke 2017, S. 65).[5] Diese Schemata, die wirkungsmächtig und nachhaltig die Praktiken schulischen Schreibens bestimmen und die auch noch das Schreiben in nachschulischen Zusammenhängen prägen, werden in Genres gelernt und geübt, die nicht mehr Besinnungsaufsätze heißen, aber noch wie in den 1950er Jahren nach „Stilformen“ unterschieden werden. Mit der für Schematisierungen typischen Neigung zu klaren Klassenbildungen[6] wird jetzt oft zwischen drei Formen unterschieden, nämlich eine lineare, eine dialektische oder kontroverse und eine textgebundene Erörterung. Unterscheidungen wie diese kursieren eher in Lern- und Unterrichtshilfen und weniger in curricularen Vorgaben wie namentlich den Bildungsstandards; daher darf man annehmen, dass sie in der Praxis als probate, da zu vermittelnde Operationalisierung wenig elaborierter Normierungen fungieren. Mit anderen Worten: Für Lernende und Lehrende klären sie, was unter der „zentralen Schreibform“ „Erörtern“ (KMK-Standards MSA, S. 21) konkret zu verstehen ist und wie diese „Schreibform“ unterrichtet, geübt und ihre Beherrschung überprüft werden kann. Dabei ist anzunehmen, dass die Stabilität von Genres wie denen der dialektischen und linearen Erörterung wesentlich damit zusammenhängt, dass sie den Praktiker*innen als gut vermittelbar erscheinen und dass ihre normativen Strukturmerkmale Kriterien liefern, die das notorische Bewertungsproblem zumindest nicht verschärfen.

5 Zum zähen Nachleben des Formats vgl. auch die Befunde von Jasper und Müller-Michaels: „Bereits in den Richtlinien von 1963 wurde der Besinnungsaufsatz in seiner engen Bedeutung als Problemaufsatz gestrichen. Dennoch zeigt er in seiner rationalen Variante ein Beharrungsvermögen über das Jahr 1963 hinaus. Im Gymnasium Remigianum Borken lautet das Thema im Abiturjahrgang 1969, durchaus in vertrauter Wendung: *Wir stehen gegenwärtig in einer schweren Autoritätskrise. Stellen Sie einige Bereiche dar, in denen sie sich bemerkbar macht, und setzen Sie sich mit der Frage auseinander, ob es auch ohne Autorität geht!*“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 380f., Hervorh. i. O.). Das Aufsatzkorpus des Forschungsprojekts weist für andere Schulen aus, dass dort noch länger Besinnungsaufsätze im Abitur bearbeitet werden konnten.

6 Kennzeichnend dafür ist die viel diskutierte Matrix von Marthaler (1962). Eine aktualisierte Darstellung der Matrix auf der Plattform Teachsam: https://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_schule/mmf/images/aufsatztypen%20marthaler%201962%20740px.png. Diskutiert wurde insbesondere die Unterscheidung zwischen sachlichen, verstandesmäßigen und persönlichen, gefühlsbetonten Aufsätzen. Marthaler fasst die Abhandlung als sachliche Form und die Betrachtung als persönliche Form auf, wobei die Abhandlung als Erörterung, der Besinnungsaufsatz als Betrachtung gilt. Vgl. Ludwig (1998, S. 440) sowie Decker (2016, S. 39ff.).

doi.org/10.35468/6052-10

## 4.2 Richard Bochingers Handwerk dialektischen Schreibens

Sichtet man die Literatur zum Besinnungsaufsatz, die in den 1960er Jahren zunehmend kritische Töne anschlägt, findet man neben den Verweisen auf die Themenhefte von Ulshöfers Zeitschrift ‚Der Deutschunterricht' vor allem Hinweise auf den 1959 in erster Auflage bei Klett erschienen und streng methodisch ausgerichteten Band des Gymnasiallehrers Richard Bochinger mit dem Titel ‚Der dialektische Besinnungsaufsatz'. Von noch größerer Wirkung als diese Monographie für den Praktiker dürfte das Lehrbuch ‚Deutsche Spracherziehung' gewesen sein, das unter den Namen von Fritz Rahn und Wolfgang Pfleiderer viele Jahre und in vielen Auflagen hochgradig präsent war. 1933 auf den Weg gebracht, erschienen die Bände dieses Schulbuchs seit 1951 bei Klett. Den VII. Band und dessen Heft 1 zur ‚Gestaltungslehre' und mithin zum Besinnungsaufsatz bearbeitete Bochinger unter Mitwirkung Rahns 1958 bis 1960 (vgl. König u. a. 2003, S. 1458).
Bochinger starb bereits 1966, zwei Jahre nach Rahn, im Alter von 41 Jahren in der Folge eines Wanderunfalls, wie sein Verlag Klett in einer posthum erschienen Monographie Bochingers zum ‚Oberstufenaufsatz als Textaufgabe' in einer einleitenden Würdigung mitteilte. Zum Zeitpunkt seines Todes war Bochinger seit 1964 Leiter des evangelischen Internats Schloss Gaienhofen. Anders als Bochinger dürfte Rahn, dessen Name sich mit der ‚Deutschen Spracherziehung' verbindet und der, wie gesehen, von Ludwig als Hintermann der NS-Geschichte des Besinnungsaufsatzes auf nicht unproblematische Weise enttarnt wurde, nicht nur Insidern bekannt sein.

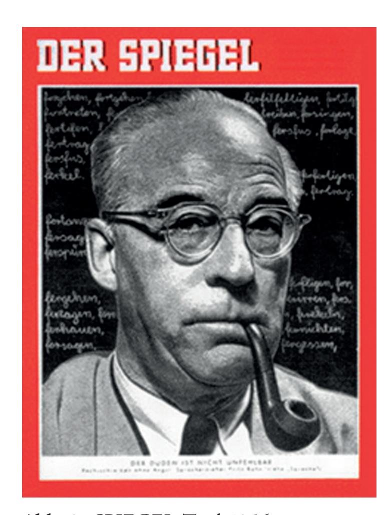


**Abb. 2:** SPIEGEL-Titel 1956

Im Januar 1956 brachte er es immerhin auf die Titelseite des ‚Spiegel', der nicht nur über seinen Widerstand gegen eine Rechtschreibreform berichtete, sondern eine regelrechte Home-Story über den begeisterten Auto-Wanderer, Geiger, Schmetterlingssammler und vielseitigen Autor und Gymnasiallehrer liefert (Der Spiegel 4/1956, S. 32). Obschon mit Rahn verbunden, liefert Bochinger mit seiner Methodenlehre zum dialektischen Besinnungsaufsatz keine Apologie des Meisters, sondern weist bereits auf den ersten Seiten auf Inkonsistenzen in dessen Schriften zum Genre hin; und Gleiches gilt auch für die Würdigung Ulshöfers. Als Rahns Verdienst gilt Bochinger insbesondere, dass dieser es gewesen sei, der die Forderung Martin Havensteins[7] nach einer

7 Zu Martin Havenstein vgl. Kämper-van den Boogaart 2019 und Born/Kämper-van den Boogaart (i. V.).

Versöhnung zwischen der 1930 noch neuen „subjektivistischen“ und der „objektivistischen“ Richtung in der Aufsatzerziehung umgesetzt und mit den Vorschlägen zum Besinnungsaufsatz „schulpraktisch gemacht“ habe (Bochinger 1961, S. 36).
Geht es um die thematische Ausrichtung des Besinnungsaufsatzes, kommt zu der methodisch vielleicht anspruchsvollsten Erwartung, eine Fragestellung zu generieren, die sich nur möglichst dialektisch mit einer „synthetisch“ auftretenden Lösung bearbeiten lässt, ein grundlegendes Problem der Aufsatzerziehung, verstanden als Erziehung durch das Aufsatzschreiben, hinzu. Mit der Vorstellung Ulshöfers, die Arbeit mit dem Besinnungsaufsatz als Teil einer Lebenslehre zu verstehen, teilt Bochinger das Ziel, dass das Verfassen von Besinnungsaufsätzen den Schülern helfen müsse, in der Oberstufe sukzessive ein Weltbild aufzubauen. Sehr viel klarer ist aber für Bochinger, dass es am Ende der 1950er Jahre kein „allgemein verbindliches Weltbild“ mehr geben könne, in dessen Aufbau die Lehrkraft ihre Schüler durch geeignete Themengestaltung „dirigieren“. Diskreditiert sieht er auf der Basis der historischen Vorstellungen die Ideale eines humanistischen Weltbildes; angesichts des offenbar gewordenen Bösen in der Grundanlage des Menschen sei es nur noch wenigen gegeben, ungebrochen an die guten Anlagen des Menschen zu glauben (ebd., S. 90). Nicht universalisierbar seien in einer auf Toleranz und Pluralität verpflichteten Gesellschaft zudem die konfessionellen Weltbilder. Da Erziehung also nicht allgemein einem Weltbild unterworfen werden könne, fasst Bochinger, wie zuvor Ulshöfer, die Möglichkeit eines leitenden Menschenbildes ins Auge, verwirft aber Ulshöfers Leitbild des ritterlichen Menschen entschieden wie höflich, wenn er die damit verbundene Blickrichtung als „zu retrospektiv“ kennzeichnet und vorsichtig andeutet, dass Ulshöfer über den eigenen Vorschlag nicht hinreichend nachgedacht habe (ebd., S. 91). Statt solcher Setzungen versucht Bochinger „aus der modernen Wirklichkeit die Züge zu erschließen, die der moderne Mensch tragen müßte, wenn er mit der modernen Welt fertig werden will und wenn uns die allseits angefochtene Freiheit unserer Lebensordnung erhalten bleiben soll“ (ebd., S. 92). Hierbei konzediert er, dass dieses zwischen individuellem und sozialem Wohl ausbalancierte Bild nicht dem gegenwärtigen Menschen oder den empirischen Verhältnissen abzulesen sei, sondern dass dessen Wesenszüge zum Teil erst dadurch sichtbar würden, „daß die moderne Wirklichkeit sie zu entbehren scheint“ (ebd.). Was er in dieser Richtung positiv aufführt, entspricht strukturell in mancher Hinsicht jenem Ausgewogenheitsideal, das mit der Lösung des dialektischen Aufsatzes verbunden werden kann (ebd., S. 92ff.). Nicht nur „zwischen Geiz und Verschwendung“ halte der ideale Mensch der Moderne „die rechte Mitte“, auch in anderen Fragen der Lebenspraxis meide er Einseitigkeiten und sei um Balance bemüht (ebd., S. 92). Entwirft Bochinger dergestalt auf mehreren Seiten Züge eines Menschen, der ihm als der in jeder Hinsicht probate Sozialcharakter des modernen Menschen erscheint, sind zwei Einschränkungen zu beachten. Zum einen betont auch er für seinen „Versuch“ (ebd.), dass dieser lediglich die Schüler der gymnasialen Oberstufe

doi.org/10.35468/6052-10

adressiere, mithin von „den geistig geschulten, innerlich selbständigen Menschen" handele, während für Schüler anderer Schultypen „notgedrungen" andere Leitbilder ausgearbeitet werden müssten (ebd.). Zum anderen räumt er ein, dass die pädagogische Ausrichtung auf ein entsprechendes Menschenbild kraftlos bliebe, würde sie den Lehrkräften oktroyiert, zumal diese als Individuen in einer pluralisierten Gesellschaft unterschiedlichen „Denkrichtungen" folgten und daher verschiedenen metaphysischen Legitimationen anhingen, welche ihm als Fundierung eines pädagogisch kraftvollen Menschenbildes unverzichtbar erschienen (ebd., S. 91, S. 94). Mit diesem Akzent auf die Autonomie der Lehrenden schließt er seine erziehungstheoretischen Reflexionen und macht deutlich, wie er das Dirigieren der Lehrkraft im Aufsatzunterricht der Oberstufe begreift:

> „Hat er sich entschieden, dann wird ihm ein wirklich gezieltes Vorgehen möglich sein, denn jetzt kann er die einzelnen Züge des Menschenbildes, das er herausarbeiten läßt, auch mit allem dem vertreten, was er als Mensch einzusetzen hat. Er wird sie so herausarbeiten lassen, daß er sie zum Gegenstand der dialektischen Synthese (= Lösung) macht. Will er z. B. den Schüler die beschriebene Art der Bescheidenheit finden lassen, wird er das Thema stellen: ‚Soll man stolz sein auf das, was man ist und kann, oder soll man sich stets vor Augen halten, wieviel mehr andere sind und können?' – Natürlich wird er sich dann auch nicht bloß in der Aufsatzarbeit um die schrittweise Entfaltung des Weltbildes im Schüler mühen, sondern er wird, solange er mit einer Klasse arbeitet und was immer er mit ihr macht, diesem einen Ziel zustreben. Aber der Aufsatz als unvorbereitete, dem Schüler allein übertragene Aufgabe wird immer eines der wesentlichsten Stücke dieser Arbeit sein, weil er hier den Schüler dazu ansetzen kann, sozusagen die Gelenkstellen dieses Menschen- und vielleicht schon Weltbildes in eigener Denkarbeit selbst zu entdecken." (ebd., S. 94)

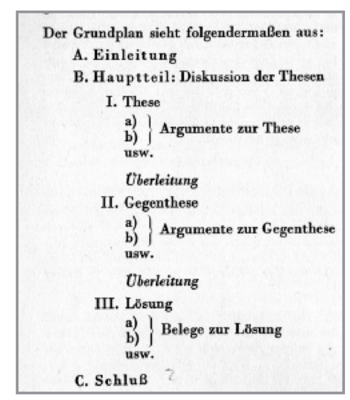

Der Grundplan sieht folgendermaßen aus:
A. Einleitung
B. Hauptteil: Diskussion der Thesen
I. These
a) b) } Argumente zur These
usw.
*Überleitung*
II. Gegenthese
a) b) } Argumente zur Gegenthese
usw.
*Überleitung*
III. Lösung
a) b) } Belege zur Lösung
usw.
C. Schluß

**Abb. 3:** In: Deutsche Spracherziehung VII H.1

Wie noch zu sehen sein wird, spielen in den kritischen Debatten über die thematischen Affinitäten gymnasialer Besinnungsaufsätze solche Verständnisse dirigierender Erziehung notwendig eine Rolle. Allerdings gewönne man einen falschen Eindruck der von Bochinger auf die Praxis ausgehenden Wirkungen,[8] verengte man seine Einlassungen zur Aufsatzmethodik auf die Ebene pädagogischer Letztbegründungen. Dass sich Bochinger 1963 im Themenband VII des ‚Deutschunterrichts' explizit eines „Handwerk[s] des Schreibens" annimmt, scheint konkret Anwürfen geschuldet, die Karl-Ernst Jeismann ein Jahr zuvor in der-

8 Dass seine und Ulshöfers Vorschläge zur Frage der normativen Erziehungswerte des Aufsatzunterrichts unbeachtet geblieben seien, merkt Bochinger selbst enttäuscht an (vgl. Bochinger 1963, S. 64, FN 4).

selben Zeitschrift vorgetragen hatte. Jeismann, der später als streitbarer und wirkungsmächtiger Geschichtsdidaktiker hervortreten und von 1978 bis 1984 das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig leiten sollte, polemisiert in seinem Beitrag ‚Zur Themenkritik des Oberstufenaufsatzes' gegen die Perversionen, die eine Aufsatzmethodik der Rahn-Schule auslöse, gegen „Entleerung und Formalismus", „Monotonie und Überdruß" als Folge der Hegemonie eines Thementyps schulischer Aufsätze (Jeismann 1963, S. 41). Und er greift massiv den kleinschrittigen und auf Übung setzenden Lehrgangscharakter an, den Bochingers Bearbeitung der „Gestaltungslehre" im „Rahn-Pfleiderer" Lehrwerk (s. u.) auszeichnet:

> „Welchen Schülertyp züchten wir, wenn wir Aufsatzerziehung so handhaben? Wir unterstützen geistige Mediokrität, die Kompromisse für Synthesen nimmt und sich damit beruhigt; die routiniert Gedanken zu manipulieren weiß, ehe überhaupt gedacht wurde, oder einfach brav ein Schema lernt." (ebd., S. 38)

Wie angesichts seiner vorliegenden methodischen Hinweise und ihrer Umsetzung in der „Spracherziehung" nicht anders zu erwarten, liefert Bochinger in seiner Replik[9] eine Apologie der handwerklichen Grundlagen des Schreibens und setzt sich gleichsam vom Vorwurf ab, das Handwerkliche zu hypostasieren und einer Erziehung zu schematischem Schreiben beizutragen. Eine zentrale Analogie für seine Verteidigung handwerklichen Übens liefert der Geigenunterricht und dessen Etüden, die auch für den talentierten Violonisten unerlässlich seien, die aber keineswegs das subjektive Moment der Begabung obsolet machten, sondern diesem vielmehr die Möglichkeit seiner Entfaltung sicherten (Bochinger 1963, S. 67). Verbunden mit dieser Rehabilitation des Handwerklichen werden zwei Aspekte, die das Genre des dialektischen Besinnungsaufsatzes besonders rechtfertigen sollen. Zum einen ist dies das jugendpsychologische Argument, dass die Erarbeitung dialektischer Lösungen dazu beitrage, altersbedingte „einseitige Entscheidungen" relativieren zu lernen:

> „Indem ihn nun die dialektische Grundform der Darstellung darauf hinweist, daß ganz anderesgeartete einseitige Entscheidungen ebenso möglich sind wie die seine, leitet diese Grundform ihn an, auch solche Entscheidungen mitzubedenken; und indem sie ihm die ‚Lösung' vorschreibt, zeigt sie ihm den Weg, auf dem er zu einer Entscheidung finden kann, die nicht mehr einseitig ist." (ebd., S. 69f.)

Läuft diese Legitimation des Genres eindeutig auf jene bildungstheoretische Begründung hinaus, die den Zusammenhang zwischen Menschenbild und Aufsatz-

9 Aufschlussreich scheint mir zu sein, dass Bochinger sich vornehmlich mit Jeismanns Anwürfen auseinandersetzt, aber nicht mit den für seinen Ansatz eigentlich substantielleren, die Grzesik im gleichen Themenheft vorträgt. Dessen Kritik wird uns noch beschäftigen (s. u.).

doi.org/10.35468/6052-10

form ins Licht setzen soll, kann eine zweite Legitimation eindeutig als eine methodische gekennzeichnet werden. Sehr freimütig räumt Bochinger nämlich ein, dass der Besinnungsaufsatz eine Schulpflanze sei, die im Alltag „so nur selten vorkommt" (ebd., S. 68). An dieser Schulgattung seien aber bestimmte Formen des Schreibens mit geringem Aufwand und am einfachsten zu lernen und zu üben. Spricht für die Erlernbarkeit die starke Schematik des Genres, ist indes, wie so oft, schnell der Einwand aufgerufen, dass solch ein Schreibtraining zu einem Schematismus führe. Bochinger räumt diese Gefahr grundsätzlich ein und schlägt pragmatisch vor, die rein schematische Reproduktion des Gelernten mit der „Note 4" zu quittieren (ebd., S. 72). Zudem verweist er darauf, dass das Selbstbewusstsein des Schreibenden, das nötig sei, um zu eigenen Aussagen zu gelangen, von der Beherrschung des Handwerklichen abhänge. Dessen „Aussagefreudigkeit" entzünde sich erst in der Konfrontation mit einer Aufgabe und insbesondere dann, wenn der Schreibende das Gefühl habe, sie aufgrund seines handwerklichen Könnens bewältigen zu können.

Worauf zielen nun die aufsatzmethodischen Ratschläge, die Bochinger den Lehrkräften erteilt, um mit dem dialektischen Besinnungsaufsatz eine Form zu etablieren, die den Lernenden ein Training geeigneter Etüden erlaubt? Geringe Schwierigkeiten scheinen in methodischer Hinsicht die Grundpläne des Genres zu machen, die Bochinger in eine strenge thetische und eine lebendigere, eher diskursive Form unterteilt. Während in der thetischen Form nach einer Einleitung erst die Argumente der ersten These abgearbeitet werden sollen, bevor nach der zweiten These die sie stützenden Argumente ausgeführt werden, wird in der anspruchsvolleren zweiten Variante nach einer Gegenüberstellung der sich widerstreitenden Thesen (Pro & Contra) von Argument zu Gegenargument wie in einem (idealen) Streitgespräch gesprungen, bevor wie in der ersten Variante eine Lösung angesteuert wird, die wichtige Aspekte von These und Gegenthese in eine Balance bringen soll, was ihr den Titel einer Synthese einträgt.[10] Im Unterricht oder bei den Etüden zu diesen Formen komme es unter anderem darauf an, Textmuster für die einzelnen Teile und ihre Übergänge kennenzulernen und zu erproben, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Qualität von Argumenten, ihren Abstraktionsgrad und die Distinktion zwischen Argumenten und Beispielen gelegt werden solle. Beide Grundpläne verlangen dem Schreibenden zudem ab, den von beiden Thesen erfassten Zusammenhang als einen ganzen wahrzunehmen, den die Lösung als solchen zu bearbeiten habe. Die Schreibenden müssten folglich davon abgebracht werden, eine der beiden These als ihre Meinung zu identifizieren und in der Lösung dominieren zu lassen:

10 Bochinger betont an verschiedenen Stellen, dass es trotz der durch die Bezeichnungen nahegelegten Assoziationen nicht darum gehe, in Hegels Philosophie einzuführen.

doi.org/10.35468/6052-10

„Es geht überhaupt nicht um Meinungen und persönliche Wahl. Sondern es handelt sich darum, eine komplizierte Sache überzeugend so darzustellen, daß das in ihr angelegte Problem durch diese Darstellung seiner Lösung zugetrieben wird. […] Weil […] die Argumentation zu beiden Thesen im Grunde eins ist, weil sie nur verschiedene Seiten der einen Sache aufzeigt, ist von der Sache her, Einseitigkeit und Widersprüchlichkeit ausgeschlossen. (Darauf, daß sie sich in der Praxis nur durch Übung ausschließen lassen, wird noch zurückzukommen sein).“ (Bochinger 1961, S. 20)

Die Wahrnehmung der Aufgabe als „komplizierte Sache“ setzt neben der Übung auch voraus, dass Thematik und Aufgabenformat einerseits Klarheit über die zu traktierende antithetische Konstellation verschaffen, andererseits aber auch eine hinreichende Offenheit der Entscheidungsfindung signalisieren. Ebendies scheint kein kleines Problem zu sein, wie Bochingers Reflexionen zur Themenwahl demonstrieren. Diverse Strukturen kurrenter Themenstellungen wie zum Beispiel das Zitat als Aufgabenstellung werden diskutiert und verworfen, um letztlich die Ausrichtung auf eine „dialektische Wertfrage“ als geeignetste Form herauszustellen. Bochinger knüpft durchaus an Rahn an, wenn er die Wertfrage als eine Frage definiert, „die zu einer Entscheidung auffordert, diese Entscheidung aber nicht auf privatsubjektiver Basis zuläßt, sondern allgemeinverbindlich verlangt“ (ebd., S. 55). Das Attribut *dialektisch* solle der Frage indes nur zufallen, wenn ihre Lösung die Produktivität des Schreibenden erzwinge. Ausgeschlossen werden sollen damit Entscheidungsfragen, die a priori bzw. vor dem besinnenden Schreibprozess schon entschieden sein können. Dies könnte zum Beispiel der Fall sein, wenn sich die alternativen Thesen als Bewertungen der Sache deutlich ausschließen und nicht zwei (respektable oder nicht zu ignorierende) Seiten einer umfassenden Beurteilung der Sache umfassen. Doch auch im letzten Fall reichte es nicht aus, die antithetische Konstellation einer Wertfrage zu formulieren, wenn diese Konstellation „keine die beiden Thesen umgreifende Lösung erlaubt“ und die Bearbeitung der Aufgabe sich als „ausweglos“ herausstellt (ebd., S. 65).
Die Präferenz für eine dialektische Wertfrage dieses Zuschnitts impliziert für die Lehrkraft erhebliche Aufwände. Schnell zeigt sich nämlich, dass viele der „handelsüblichen“ Aufgabenstellungen für Betrachtungen, Erörterungen oder Problem- und Besinnungsaufsätze sich nicht auf die Struktur einer in diesem Sinn funktionierenden dialektischen Frage zurückführen lassen. Betrachtet man beispielsweise die Sammlung, die Ulshöfer 1965 für ‚Themen der Reifeprüfungsaufsätze 1958–1964‘ vorlegte, zeigt sich rasch, dass das Gros der Aufgaben den Ansprüchen Bochingers nicht einmal im Ansatz entspricht. Auch bei den nichtliterarischen Themen dominieren Aufgaben, die Bochinger wohl eher der Facharbeit bzw. dem Fachaufsatz zugewiesen hätte (Bochinger 1961, S. 86ff.). Selbst wenn man wie Rahn großzügiger verführe und jede Bearbeitung einer „Wertfrage“ als Besinnungsaufsatz fasste, könnte man die meisten Aufgabenstellungen nicht einem Besinnungsgenre zurechnen, da sie eher auf die Klärung eines Sachverhalts hin angelegt sind – ganz zu schweigen

doi.org/10.35468/6052-10

von der großen Palette der nicht nur bei Bochinger inkriminierten Zitatthemen (ebd., S. 43ff.)[11] wie: „‚Frage nicht, was dein Land für dich tun kann, frage, was du für dein Land tun kannst' (John F. Kennedy)" (Rheinland-Pfalz 1964). Und auch dezidiert als „Besinnungsthemen" gruppierte Aufgaben verweisen größtenteils nicht Entscheidungs- oder Wertfragen, zum Beispiel „Mauer – Brücke – Turm. Gegenstand und Sinnbild" (Berlin). Bochinger ist angesichts dieser Situation in seiner Monographie zum dialektischen Besinnungsaufsatz sehr daran gelegen, Lehrkräfte für die aufwändige Entwicklung geeigneter „dialektischer Wertfragen" zu motivieren und instruieren. Mit Blick auf das dem Genre zugesprochene Produktivitätspotential geben seine methodischen Anregungen hierbei zu erkennen, dass sich dieses Potential erst im Zuge einer eigenen Argumentationsentfaltung taxieren lässt. Dem Postulat, die Aufgabenstellung gut zu bedenken, dürfte demnach idealiter die Praxis entsprechen, den avisierten Aufsatz probeweise selbst zu skizzieren.

Da die produktive Leistung des Schreibenden gerade das sein soll, was den Besinnungsaufsatz aus den Gefilden der alten Aufsatzerziehung heraushebt und die Rede von einer Synthese aus alten und reformerischen Schreibpraktiken rechtfertigen soll, kommt der Auseinandersetzung mit einem verbreiteten Monitum große Bedeutung zu. Dieses Monitum lautet, dass die dem Schreibenden abgeforderte Auseinandersetzung mit allgemeinen Weltfragen zum Phrasendreschen verleite, da er sich über etwas gewichtig auszulassen habe, das nicht in seinem Erfahrungshorizont liege. Ebendiesen Zusammenhang bestreitet Bochinger mit dem Verweis auf einen „psychologischen Zwang der Situation": „Nicht deshalb, weil jemand zu einem allgemeinen, nicht persönlich gefaßten Gegenstand, zu dem er keine Beziehung hat, schreiben soll, sondern weil er gezwungen ist, etwas zu schreiben, was nicht seine Überzeugung ist, fabriziert er Phrasen." (Bochinger 1961, S. 71)

Ebendiesem Zwang sieht er Schreibende ausgesetzt, denen die Preisgabe persönlicher Bekenntnisse aufgegeben wird. Dem kontrollierenden Zugriff auf die Gesinnung entziehe man sich mit dem reproduktiven Rückgriff auf die Phrase, und mithin gehe die Rechnung nicht auf, dass die Adressierung persönlicher Erfahrungen einem phraseologischen Schreiben zuwiderlaufe. Mit dieser Distanzierung von der Identifikation des Besinnungs- als Gesinnungsaufsatz verbindet Bochinger zudem die These, dass das Verlangen nach einem höchstpersönlichen Ausdruck einer expressionistischen Vergangenheit zuzurechnen sei, in die er auch Walter Schönbrunns Weckungsdidaktik mit ihrem Postulat einreiht, jeder Aufsatz müsse ein Bekenntnisaufsatz sein: „Warum sollen wir denn auch den Schüler zu der irrigen Auffassung verleiten, als sei an seiner privat-persönlichen Meinung zu einer Frage so viel gelegen?" (ebd., S. 72)

11 Vgl. z. B. die Empfehlungen des Schulkollegiums Düsseldorf zum deutschen Reifeprüfungsaufsatz 1961: „Häufig wird das Problemthema in Form eines Zitates gestellt. Davor ist eindringlich zu warnen. Außer der Gefahr der unklaren Themenstellung […] besteht die Gefahr der Mißdeutung, wenn man einen Einzelsatz aus seinem Zusammenhang herauslöst und absolut setzt." (vgl. Ulshöfer 1965, S. 21).

**a)** ***Prüfen Sie die folgenden Schlüsselfragen zu einem Thema, das eine*** **sachlich begründete Bewertung eines Tatbestandes** ***verlangt:***

**Ist es berechtigt, wenn die meisten Menschen so großes Gewicht auf Wahl und Ausgestaltung ihrer Wohnung legen?**

**(1) Was verlangt das Thema von mir? Eine allgemeine Beurteilung der Frage, ob es berechtigt ist, großes Gewicht auf Wahl und Ausgestaltung der Wohnung zu legen, d. h., ich muß meine Entscheidung begründen.**
**(2) Was heißt: Wahl der Wohnung?**
**Was heißt: Ausgestaltung der Wohnung?**
**Was heißt: großes Gewicht auf die Wahl der Wohnung legen?**
**Was heißt: großes Gewicht auf die Ausgestaltung der Wohnung legen?**
**(3) Was für Gesichtspunkte bei der Wahl der Wohnung gibt es?**
**Was für Gesichtspunkte bei der Ausgestaltung der Wohnung gibt es?**
**(4) Welche Haltungen zur Themafrage sind möglich?**
**(5) Was spricht für, was gegen diese Haltungen?**

***Versuchen Sie, sich nach diesem Beispiel ein Schema von 5 Schlüsselfragen zusammenzustellen, das sich auf jedes Thema anwenden läßt, in dem eine sachlich begründete Bewertung eines Tatbestandes verlangt wird. Welchen Sinn hat die erste Frage?***

**Abb. 4:** „Stoffsammlung und Ordnung der Gedanken“. In: Deutsche Spracherziehung VII Bd. 1

Sachlichkeit und „Sachdisziplin“ sind nicht nur Attribute, die dem modernen Menschenbild Bochingers eignen und deshalb Erziehungsziele darstellen, sie scheinen ihm nachgerade auch Bedingung dafür zu sein, dass es im schulischen Schreiben zu einer „inneren Beteiligung des Schreibers an dem, was er schreibt“ (ebd.), komme. Vollzieht man diese Argumentation nach, bleibt aber dennoch die Frage, wie die Jugendlichen über etwas schreiben sollen, was sich ihren Kenntnissen und Erfahrungen entzieht. Bochinger verweist in diesem Zusammenhang auf eine ansehnliche Zahl aufsatzmethodischer Kommentare, die, angefangen mit Rahn (1938), darauf insistieren, dass das Thema des Aufsatzes im Unterricht vorbereitet sein müsse, etwa durch sachliche Vorklärungen, Wortfeldarbeit oder andere Formen der Einstimmung. Auch dem widerspricht allerdings Bochinger, wiederum in der Sorge, dass unterrichtlich vermittelte Muster die Produktivität der Schüler*innen hemmten. Statt einer stofflichen Vorbereitung setzt er neben der Orientierung auf ein überfachliches Schulwissen der Oberschüler*innen darauf, einer Anregung Ulshöfers folgend, mit sogenannten „Sachfragen“ Schemata zu üben, die die Erschließung zu klärender und zu bewertender Sachverhalte erlauben. Mit diesen Sachfragen soll während der „Stoffsammlung“ ein Bewusstsein textstrategisch zentraler Begriffe und ihres funktionalen Zusammenhangs im Rahmen des Aufsatzthemas hergestellt werden – eine Praxis, die sich wie andere Arbeitsschritte auch isoliert üben lässt und die zu Klarheit und Konzentration der schriftlichen Gedankenführung beitragen soll. Im Lehrbuch werden solche

doi.org/10.35468/6052-10

Sach- als Schlüsselfragen eingeführt und von den Lernenden erarbeitet, wie das Beispiel aus der Spracherziehung zeigt. Eine propädeutische Bedeutung wird zudem vorbereiteten Diskussions- und Debattierstunden zugesprochen, da der Gesprächscharakter und der überzeugende Vortrag von Sachargumenten zur Klärung einer gemeinsamen Streitfrage mit Praktiken des dialektischen Besinnungsaufsatzes konveniere.

Diese Diskussionen geben wie die Themensetzungen der Aufsätze der Lehrkraft zudem die Möglichkeit, die Lernenden durch die bedachte Wahl thematischer Impulse unbemerkt in sein „Sinngefüge von Lebenswerten" einzuführen: „Je mehr in der Stille die Sache sich vollzieht, desto mehr Aussicht auf bleibenden Erfolg hat sie" (Bochinger 1961, S. 89). Da es den Lernenden so erscheinen müsse, als seien sie selbst es, die besagtes Sinngefüge aufbauten, wäre erläuternd hinzuzufügen. Was wahrscheinlich die Attraktivität der aufsatzmethodischen Arbeiten Bochingers ausgemacht hat, war aber weniger diese Dirigentenpädagogik als vielmehr der Lehrgangscharakter, der die Monographie für die Lehrenden und das Unterrichtswerk für die Lernenden auszeichnet. Während die Monographie in einem umfangreichen „Praktischen Teil" Pläne für den Aufbau oder zumindest die Lösungsteile dialektischer Besinnungsaufsätze zu 150 unterschiedlichen Themen liefert, enthält das Unterrichtswerk neben knappen Instruktionen eine Vielzahl von Angeboten zur selbständigen Vertiefung und insbesondere Übungen zu den Teilschritten unterschiedlicher Aufsatzformate. Hierbei handelt es sich zum Beispiel um Gliederungsaufgaben, um Aufgaben zu Argumenten und illustrierenden Beispielen, zu den Übergangspassagen und zur Generierung der „Lösung", die auf der Basis antithetisch organisierter Argumente gebildet werden soll (siehe Abb. 5).

AUFGABEN

**1** ***Geben Sie die Lösung zu der folgenden abgekürzten Diskussion:***

**Ist der Familienspaziergang am Sonntagnachmittag ein guter Brauch, oder sollte man ihn abschaffen?**

**I. These: Er ist ein guter Brauch.**

**Der Sonntagnachmittag ist meist die einzige Zeit in der Woche, zu der alle Familienglieder füreinander frei sind. Der gemeinsame Spaziergang ist eine gemeinsame Unternehmung, die diesem Füreinander-Dasein Gestalt gibt.**

**Man geht heute sowieso viel zu wenig spazieren. Ein Spaziergang entspannt und erfrischt alle.**

**Auf dem gemeinsamen Spaziergang können die Eltern ihren Kindern vieles zeigen, was sie sonst nicht zu sehen bekommen. Dieses gemeinsam Erlebte verbindet.**

**Der gemeinsame Spaziergang erhält die Eltern jung.**

**Abb. 5:** In: Deutsche Spracherziehung VII, H 1, S. 14

**II. Gegenthese: Man sollte ihn abschaffen.**

**Es gibt kaum etwas Spießbürgerlicheres als den üblichen Sonntagnachmittagsspaziergang. Er ist spießbürgerlich, weil er ein Zeichen dafür ist, daß einem nichts Besseres einfällt.**

**Oft ist dieser Spaziergang eine furchtbar erzwungene Geschichte. Die Kinder wollen viel lieber mit Gleichaltrigen fort, weil es dort nicht so steif zugeht.**

**Oft ist er nur Ausdruck der Tatsache, daß man nichts miteinander anzufangen weiß. Um nicht zu zeigen, daß man sich aneinander langweilt, geht man spazieren.**

**Abb. 5:** In: Deutsche Spracherziehung VII, H 1, S. 14 (Fortsetzung)

Dass beide Bände Bochingers reichhaltig mit Beispielen ausgestattet sind, ist trotz des erwartbaren Hinweises, dass man hier „nichts Endgültiges und Erschöpfendes" (Bochinger 1961, S. 113) suchen solle, wie stets in solchen Fällen, von zwiespältiger Wirkung. Einerseits stellt das Angebot von Musterthemen und -plänen einen nicht zu unterschätzenden Service für die Praktiker*innen dar, die wie in einem Warenkatalog Passendes auswählen können und mit dem Thema auch den konkreten Erwartungshorizont des Experten geliefert bekommen. Andererseits erweist sich die Emission konkreter Beispiele aber als hochgradig riskant, bieten diese doch die Möglichkeit, die Konsistenz des theoretischen Modells kritisch zu prüfen.

### 4.3 Bewahrende Skepsis; Bochingers Genre in der Diskussion der frühen 1960er Jahre

Genau dies geschieht, wie bereits angedeutet, im 1962 erschienenen ‚Der Deutschunterricht'-Themenheft zur Aufsatzerziehung in einer filigranen Kritik Jürgen Grzesiks. Wie dem im selben Heft gegen Rahn und Bochinger argumentierenden Karl-Ernst Jeismann steht 1962 auch Grzesik noch eine akademische Karriere bevor. 1965 wird er als Studienrat an die Universität zu Köln abgeordnet werden, wo er sich 1973 habilitieren und eine Professur für Unterrichts- und Curriculumtheorie innehaben wird. In der Deutschdidaktik wird er insbesondere in den 1990er und 2000er Jahren durch seine kognitionspsychologischen Arbeiten zum Textverstehen zu einer wichtigen Referenzgröße werden. Wie Jeismann widmet sich auch Grzesik Fragen der Themenfindung für dialektische Besinnungsaufsätze. Anders als dieser nimmt er sich allerdings der systematischen Ansprüche an, die Bochinger mit seiner Weiterentwicklung des Rahnschen Genres verbindet. Dass er dabei mit leichter Hand zu zeigen vermag, dass sie philosophischen Implikationen des Dialektik-Begriffs von der Aufsatzmethodik nicht umgesetzt werden können, dürfte das Bochinger-Lager nicht so sehr irritieren, da

doi.org/10.35468/6052-10

Bochinger selbst einräumt, diese Kontexte nicht bedienen zu wollen.[12] Gravierender ist die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der konstitutiven Wertfrage, das für Bochingers Genrebestimmungen und für die Praxis probater Themenstellungen schließlich eine gravierende Rolle spielt. Unter anderem Beispiel des immer wieder herangezogenen Themas „Ist die Arbeit Segen oder Fluch?"[13] kann Grzesik geltend machen, dass die Vorstellung Bochingers, eine Wertfrage könne mit einem allgemeingültigen Werturteil beurteilt werden, nicht zu rechtfertigen ist. Wird die Ausgangsfrage tatsächlich als Wertfrage zu einer entsprechenden Stellungnahme heruntergebrochen, bestehe die avisierte Lösung zumeist in einer persönlichen Wertschätzung, die nur als allgemein gültige vorgetragen werde und die dabei von einem Wert- in ein Seinsurteil umformuliert werde: „Es gibt eben in der Praxis keine einzige, objektiv richtige Antwort auf eine Wertfrage, wie Bochinger es annimmt" (Grzesik 1962, S. 25), zumal die Alternative zu einer persönlichen auch keine allgemeine Entscheidung sein könne. Im Grundsatz lädiert diese Feststellung dann auch die in Verbindung mit der Lösung gehegten Erwartungen an einen synthetischen, nämlich die Geltungen von These und Antithese respektierenden Schluss, da sich nicht kategorisch ausschließen lässt, dass auch eine Entscheidung, die die These oder Antithese vollständig zurückweist, legitim sein kann: „Selbst wenn Bochinger recht hätte, daß im aristotelischen Sinne die rechte Wertung die Mitte zu suchen habe, können wir an diesem Maßstab nicht die Richtigkeit einer Schülerantwort messen, wenn wir uns nicht dem berechtigten Verdacht einer Gesinnungsdiktatur aussetzen wollen" (ebd., S. 26). Ob sich tatsächlich von einer Gesinnungsdiktatur sprechen lässt, sei dahingestellt; viel spricht jedenfalls dafür, dass die Orientierung auf Entscheidungen, die eine ausgleichende Note zeigen, sich mit der Zeit auf institutionelle Vorstellungen sozialer Erwünschtheit auswirken, wenn es um die Demonstration von Besinnung oder eines Reflexionsurteils geht. War hier weiter oben konstatiert worden, dass Bochingers Ansprüche an dialektische Wertfragen so formuliert sind, dass sie nur wenigen der bekannten Aufsatzthemen in Abiturarbeiten entsprechen, zeigt Grzesiks Untersuchung, dass etwa der folgende Themenvorschlag Bochingers ein Seins- und kein Werturteil impliziert: „Ist künstlerisches Schaffen Sache ernster Arbeit oder Frucht besonderer Begabung?" Reflektiert man die von der Lösung erwarteten Geltungsansprüche, zeigt sich in der Tat, dass es sich hierbei nicht um

12 Vgl. z. B. das Vorwort zur zweiten Auflage (Bochinger 1961).

13 Dass die Themenformulierung selbst formallogisch nicht einer Wertungsfrage entspricht, da sie zumindest nicht eindeutig als persönlich zu entscheidende Wertfrage formuliert ist (vgl. Grzesik 1962, S. 25), ist gegebenenfalls nicht so bedeutsam, wenn man unterstellt, dass routinierte Schüler*innen die Frage immer schon übersetzen in: „Sehen Sie (persönlich) in der Arbeit Fluch oder Segen?". Ähnliches wird ja auch bei Geschmacksurteilen prozediert, wenn die Äußerung eines Betrachters, dass er etwas schön finde, in das Verständnis übersetzt wird, dass dem Betrachter das Betrachtete gefalle oder er es als schön empfinde oder indem aus einem „Das schmeckt gut" ein „Das schmeckt ihm gut" wird usw.

doi.org/10.35468/6052-10

ein Problem der Formulierung handelt. Strafverschärfend tritt hinzu, dass auch die gewünschte Seinsaussage nicht dialektischer Natur ist, sondern darauf setzt, dass künstlerisches Schaffen sowohl als Sache ernster Arbeit als auch als Frucht besonderer Begabung erkannt wird, dass demnach lediglich das *oder* der Entscheidungsfrage in der Lösung in ein *und* transformiert wird (ebd., S. 33).
Im Ergebnis seiner Kritik an Bochingers methodischen Darlegungen steht erneut keine fundamentale Absage an das Genre. Vielmehr konzediert Grzesik, dass der schroffen Polarisierung zweier Werturteile die Funktion zufallen kann, den Lernenden zu helfen, sich in die gefragte Problematik „hineinzufinden“ (ebd., S. 31), sofern der Charakter von Wertfragen so verstanden wird, dass die Lösungen offen bleiben und dass sich die Lösungswege auf den „Wissens- und Erfahrungshorizont sowie die Person des Schülers“ (und nicht die Allgemeinheit) beziehen (ebd., S. 32). Diskussionsbeiträge wie die Jeismanns und Grzesiks zeigen, dass die Doktrinen von Rahn und Bochinger im Spektrum von Ulshöfers Zeitschrift ‚Der Deutschunterricht‘ eine gewichtige Rolle spielen, geben aber ebenso deutlich zu erkennen, dass deren Aufsatzlehre keineswegs unkritisiert geblieben ist. Eher dominieren eine Skepsis gegenüber einem Königsweg der Aufsatzerziehung und das Verlangen, den Raum für alternative Genres und für Varianten des Besinnungsaufsatzes aufzuhalten. Hält man sich die folgende Formulierung der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule aus einer Denkschrift vor Augen, die immerhin vom Deutschen Germanistenverband und vom Deutschen Philologenverband mitunterzeichnet wurde, wird man diese Pluralität und Bereitschaft zu ernsthafter Kritik betonen müssen:

> „Die Erziehung zum Schreiben umfaßt mehr als nur die Anleitung zum rechten Gebrauch der Formen der schriftlichen Äußerung. Sie wendet sich immer an den Personkern; sie schult das Denken und das Ausdruckvermögen im Bereich des Humanen und weckt das Gefühl der Verantwortung vor der Sprache und den Sinn der Wahrhaftigkeit und Sachgemäßheit. Schreibzucht ist Denkzucht und Willenszucht.“ (Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule 1958, S. 32)

Im stofflichen Bildungsplan für die Oberstufe im Fach Deutsch heißt es in derselben Denkschrift: „Festigung der Stilformen des Besinnungsaufsatzes und des Stimmungsbildes. Der Aufsatz steht im Dienste der Klärung des Weltbildes: Grundbegriffe des sittlichen und gesellschaftlichen Lebens und der ästhetischen Wertung werden erörtert.“ (ebd., S. 69)
Was hier – insbesondere in der triadischen Beschwörung einer Zucht – recht kategorisch daherkommt, suggeriert einen stabilen Zusammenhang von Erziehung, Aufsatzgenre und Weltbild, der sich in den methodischen Einlassungen der publizierenden Gymnasiallehrer so nicht finden lässt. Dies gilt auch für Bochinger, dessen praktische Wirkung dank des Lehrgangs in der ‚Deutschen Spracherziehung‘ über seinen Tod hinaus nicht zu unterschätzen ist, bedenkt man seine Versuche,

doi.org/10.35468/6052-10

Ulshöfers lebenskundliche Aufsatzerziehung mit einer rettenden Kritik auf zeitgemäßere Beine zu stellen. Zwar überleben seine Basisschemata als Pro & Contra-Ansatz bis in die heutige Schulgegenwart, da sie sich offenkundig tatsächlich als so lern- und handhabbar erweisen. In dieser Hinsicht scheint seine Apologie des Handwerklichen zu greifen: Wer das einfache Pro & Contra-Schema kennt und von der Erwartung an ausgleichende Formeln in der Synthese weiß, wird sich vor dem leeren Blatt nicht so schnell rettungslos verloren sehen.[14] Ob Lehrkräfte und Schüler*innen dann tatsächlich Wert-, Geschmacks- und Sachfragen auseinanderhalten und ob dabei dem stummen Plan gefolgt wird, der auf ein modernes Menschenbild zielt, steht allerdings auf einem ganz anderen Blatt.

## 5 1968ff.: Kritik am Gesinnungsaufsatz

In einem ursprünglich 1968 in der Westberliner Zeitschrift ‚alternative' erschienenen Beitrag fasst Martin Berg das Grundkonzept Bochingers recht bündig zusammen:

> „Das ‚dialektische' an der Aufgabenstellung ist dies: Zwei Standpunkte, die einander widersprechen oder sich ausschließen, erfassen nur ein Stück der Wirklichkeit, die Wahrheit liegt in der Mitte. Aus der ‚Zusammenschau' wird der ‚die ganze Wirklichkeit umspannende Begriff' gefunden. Die neue Formulierung hat dann unbedingte Gültigkeit.
> ‚Lösungen' zu finden wird also zur Aufgabe des Schülers gemacht: die Kunst des Lehrers besteht darin, ‚dialektische' Themen zu finden, durch die der Schüler genötigt werden kann, ‚ein Stück Welt in Gebrauch zu nehmen'. Die Gebrauchsanweisung für die ‚Welt', so wird man folgern können, ist auf die beiden sprachlichen Formeln ‚sowohl – als auch', ‚weder – noch' zu bringen." (Berg 1970, S. 195)

Die Bündigkeit hat ihren Preis: Gewiss intervenierte Bochinger, da er, anders als hier zusammengefasst, gerade Wert darauf gelegt hat, dass die antithetischen Ausgangspunkte sich „nur bei oberflächlicher Betrachtung" ausschlössen (Bochinger

14 Zu den Kritikern Bochingers gehört auch Andreas Pauldrach mit seiner meines Erachtens zu wenig beachteten Dissertationsschrift von 1976: Deutschlehrplan und Fachdidaktik – Darstellung und Kritik des gymnasialen Deutschunterrichts nach 1945. Wie andere auch zerlegt Pauldrach Bochingers Dialektik-Anleihen, um dann zu notieren: „Was Dialektik mit der Komplexität einer Sache zu schaffen hat […], verschweigt der Autor allerdings, was er dagegen äußert, verrät, daß die Erklärung der Phänomene, die er behandeln will, sein Problem auf jeden Fall nicht ist. Ihm geht es vielmehr darum, nicht die Richtigkeit, sondern allein die Nützlichkeit, Zweckmäßigkeit der von ihm bevorzugten Aufsatzform nachzuweisen" (Pauldrach 1979, S. 268). So nachvollziehbar diese Charakterisierung erscheint, ist doch auch aufschlussreich, dass die Kritik die Frage der „Richtigkeit" einer „Aufsatzform" gegenüber der „Nützlichkeit" priorisiert, was wiederum impliziert, dass Nutzen und Richtigkeit der Form zwei kategorial verschiedene Kriterien sind. Auch wenn man unterstellen darf, dass Pauldrach nicht die Richtigkeit einer Form, sondern die ihrer Ableitung im Blick hat, wird man festhalten müssen, dass in solcher Kritik Nützlichkeitsfragen hintangestellt werden – eine Prämisse, die in der Praxis auf wenig Verständnis stoßen dürfte.

doi.org/10.35468/6052-10

1961, S. 56). Glücklich wäre er wohl auch kaum mit der Identifikation von Lösung und Begriff, und wahrscheinlich wiese er seine Leser*innen auch darauf hin, dass er mit Bedacht erwähnt habe, dass seine beispielhaften Lösungen eben keine von unbedingter Gültigkeit („nichts Endgültiges oder Erschöpfendes“ seien (ebd., S. 113)). Für die Rezeption der Kritik Martin Bergs, die zusammen mit Rolf Guttes kritischer Sichtung deutscher Reifeprüfungsthemen in der wirkungsmächtigsten „Bestandsaufnahme Deutschunterricht“ das schulische Schreiben in den Fokus nimmt, dürften solche Diskrepanzen nicht ausschlaggebend gewesen sein. Entscheidend ist wohl bei beiden Beiträgen die Auflistung vorgeschlagener oder empirischer Aufsatzthemen, die offensichtlich beim avisierten Publikum für sich sprechen. Jedenfalls belässt es Berg zum Schluss seines Beitrags mit einem unkommentierten Abdruck von Auszügen aus Bochingers methodischem Teil. Studiert man seinen gesamten Beitrag, stößt man auf eine ganze Reihe kritischer Topoi, die aber nicht leicht in einen konsistenten Zusammenhang zu rücken sind. Dies ist zunächst einer kursorischen Referenz auf „die Sprachtheorie“ oder „den Sprachbegriff“ geschuldet. Dabei gilt die Unterstellung, dass im Deutschunterricht ein „dichterischer Sprachbegriff“ obwalte, der, einseitig und unreflektiert, die Welt auf irrationale Weise spiegeln solle (Berg 1970, S. 188f.) bzw. selbst irrational, da an Dichtung orientiert, sei (ebd., S. 200). Davon abgesetzt wird als wissenschaftlich ein Sprachbegriff, der Sprache als soziales Kommunikationsmittel begreift. Während nach diesem Verständnis das Verhältnis von Sprache und Individuum ein gesellschaftlich vermitteltes sei, suggeriere der didaktisch dominante Sprachbegriff, dass Sprache dem Individuum einen unmittelbaren Zugang zur Welt eröffne. Was das für den Besinnungsaufsatz bedeuten soll, ist nicht eindeutig auszumachen, zumal der Sprachaspekt schulischen Schreibens noch in anderer Hinsicht in Anschlag gebracht wird: So wird einerseits von einer „Zertrümmerung sprachlicher Komplexe“ durch die Verpflichtung auf willkürliche Stilformen gesprochen (ebd., S. 192), dann davon, dass die Variabilität dieser Formen durch die Konzentration auf die Aufsatzformen konterkariert werde zugunsten einer Anpassung an Muster. Dabei schwingt mit, dass die Sprachlichkeit der Aufsätze von der außerschulischen Sprachpraxis weit entfernt sei. Belastet wird das Sprachkonzept zudem mit einem anderen Dualismus, der den Unterscheidungen Marthalers (s. o.) folgt: die „Trennung in Sachlichkeit und Persönlichkeit“, wobei der Schüler lerne, dass das Persönliche praktisch folgenlos bleibe, sofern man keinen Geniestatus besitze (ebd.). Inwieweit diese Ausrichtung die starke These fundiert, dass „soziale Verhältnisse […] innen entschieden“ (ebd.) würden, wird nicht ganz klar, auch nicht die These von einer musischen Überhöhung. Referentiell nachvollziehbarer wird die Darstellung, wenn sie sich direkt auf Bochinger und Rahn bezieht. Hier stößt sich Berg zunächst an der Option für Wertfragen, übersieht dabei aber, dass ebendiese Ausrichtung die Dichotomie von Persönlichem und Sachlichem überwinden soll,

doi.org/10.35468/6052-10

und unterstellt unstimmig, dass Rahn und Bochinger Sachfragen vermeiden wollen. Ebendiese sollen bei Bochinger ja in den Facharbeiten traktiert werden. Eine immanente Kritik am Faible für die Wertfragen, wie sie Grzesik vorgetragen hat, entgeht Bergs Abrechnung, die zudem nicht berücksichtigt, dass Bochingers Gestaltungslehrgang in der ‚Deutschen Spracherziehung' durchaus auch andere Aufsatzformen adaptiert. Dessen Fokus auf der dialektischen als der am leichtesten zu beherrschenden Form wird hingegen vornehmlich als Freiheitseinschränkung gewürdigt. Wird zunächst die „Unverbindlichkeit" von Bochingers Lösungen als lediglich deklarierte Freiheit etikettiert (ebd., S. 195), gilt das Augenmerk dann den erziehungstheoretischen Zuschreibungen, wobei die Differenz zwischen Ulshöfer und Bochinger trotz der expliziten Auseinandersetzung in der Monographie zum Besinnungsaufsatz eingeebnet wird. Stattdessen wird die, zugegeben wenig klare, Rede von einem „Sinngefüge" mehr oder weniger mit der Verpflichtung auf ein „Weltbild" identifiziert (was Bochinger ja eben nicht intendieren will). Diese Amalgamierung erlaubt Berg dann aber die wiederum starke These, die Methoden des Aufsatzunterrichts beförderten den „Aufbau einer formierten Gesellschaft" (ebd., S. 196) – und zwar so, dass der Schüler nicht merken solle, wie er dirigiert wird. Lässt sich in diesem Punkt zweifellos Bochingers Argumentation wiedererkennen, gilt dies auch für den Elitarismus, den dessen ideales Menschenbild mit Blick auf die Elitebildung der gymnasialen Oberstufe durchaus prägt. Symptomatisch für die linke Kritik der späten sechziger Jahre scheint mir indes zu sein, dass die sprachliche Pro- oder auch Reproduktivität, die dem Besinnungsaufsatz eigen sein soll, mit einem „herrschenden Sprachgebrauch" in Verbindung gebracht wird. Symptomatisch scheint mir dies zu sein, weil die bisherige Kritik eher darauf zielte, dass die Sprachproduktion der Aufsätze die Grenze zur sozialen Praxis abschotte. Tatsächlich bleibt Berg auch dabei, dass auf diese Weise „nicht einmal Abiturienten" auf den herrschenden Sprachgebrauch „verwiesen werden" (ebd., S. 198). Wäre dies so, müsste man folgern, dass Besinnungsaufsätze das Ziel einer Förderung kapitalistischer Eliten ebenso verfehlten wie sie einer Emanzipationspädagogik für die Arbeiterklasse zuwiderliefen. Dies wäre ein Befund, der durchaus begründbar erscheint; er wird aber bei Berg letztlich aufgegeben, wenn in Richtung auf die Gesamtschulen Vorstellungen negiert werden, das methodische Repertoire der Aufsatzlehre im Sinne einer kompensatorischen Erziehung zu nutzen. Dass mit dieser erneuten Wendung die Position der kritischen Sprachtheorie immer unklarer wird, mag Berg gespürt haben, wenn er kategorisch formuliert: „Der dem Deutschunterricht zugrunde gelegte Sprachbegriff muß vollständig revidiert werden" (ebd.) und in diesem Zusammenhang ein „Versagen der Germanistik" bei der Ausbildung ins Spiel bringt, dessen Konsequenz er in einer Forderung nach „Ausbau des Linguistischen Lehrstuhls" sieht (ebd.).

doi.org/10.35468/6052-10

## 6 „Das Pauken ist nicht das Übel schlechthin“ (Pierre Bourdieu)

Die 1968 noch fehlende Kohärenz solcher Ableitungen dürfte durch die ostentative Betrachtung der Aufsatzthemen kompensiert werden. Dass bei Bochinger diese Vorschläge kein Engagement für „Abrüstung, die gerechte Verteilung der Güter auf der Welt“ (ebd., S. 197) auf den Plan rufen, ist nicht zu verkennen, allerdings kann man bald die Erfahrung machen, dass Themen wie „Atomkraft – Fluch oder Segen“, „Aufrüstung: Kriegsgefahr oder Friedenssicherung“ mit dem Schema des Besinnungsaufsatzes möglich und alltäglich werden. Dass mit dieser Transformation weder die Formelkompromisse der dialektischen Form noch die Vermischung von Wert- und Sachfragen aus der Welt geschaffen sind, bleibt gleichwohl zu bedenken, und so ist die Affinität für intellektuelle Mittelwege, eine nicht wirklich begründbare Priorität für ein ausgleichendes Urteil in jeder Frage, vielleicht bis heute die größte erzieherische Wirkung, die diesem Modus schulischen Schreibens ausgeht. Neben der Ambivalenz, die solche Leistung prägt, scheint mir aber noch ein anderer Aspekt von Interesse, der indirekt auch in der zeitgenössischen Kritik an Rahn und Bochinger eine Rolle spielt. Sowohl die Debatten in ‚Der Deutschunterricht‘ als auch die mit Berg und anderen einsetzende linke Abrechnung monieren einen Schematismus der Bochinger-Methoden, der motivations- und entfaltungshemmend sein soll. Wenn Bochinger hierauf mit dem Exempel der Etüden des begabten Pianisten reagiert, lässt er sich letztlich auf die Vorstellung ein, dass schulisches Schreiben und künstlerische Produktion irgendwie komplementär zu denken seien. Mit Blick auf den Anspruch, die Erwartungen der Schreibreformer nicht zu brüskieren, sondern sie – synthetisch – durch die Akzentuierung der Produktivität dialektischen Schreibens aufzunehmen, gerät etwas in den Hintergrund, was er an anderen Stellen ausführt, wenn er das Lernbare seiner Methode hervorhebt und hierbei Schüler*innen in den Blick nimmt, denen die schriftliche Entfaltung nicht leicht fällt und die auf die Hilfen des Unterrichts angewiesen sind. Obgleich selbstverständlich auch sein Konzept gymnasialer Oberstufe eines ist, das wie Ulshöfers dem Gedanken an Auslese verpflichtet bleibt, zumal es die zukünftige Führungselite (der moderne Mensch) adressieren soll, nimmt es doch entschieden den Gedanken auf eine möglichst systematische Förderung auf. Insinuiert Berg eine Affinität des dialektischen Besinnungsaufsatzes zur Poesie und zur Genieästhetik, übersieht er, was er im selben Beitrag über die einschnürende Wirkung von Bochingers Schreibtraining beklagt hat. Diese Konstellation erinnert meines Erachtens nicht wenig an jene im Frankreich der 1960er Jahre, die den Horizont für Bourdieus Gegenüberstellung einer traditionalen Schule und einer rationalen Pädagogik absteckte. Während der traditionale Unterricht auf ein geerbtes kulturelles Kapital der ihm passenden Schüler*innen setze und Schüler*innen, die bei der Bildung von Kulturkapital auf die Schule angewiesen seien, durch eine faktische Abwertung methodischen

doi.org/10.35468/6052-10

Lernens diskriminiere, setze die postuliert rationale Pädagogik darauf, Techniken des Lernens zu schulen:

> „Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder, genauer gesagt, verlangten Kultur. So erscheint z. B. die im höheren Schul- und im Hochschulunterricht gängige »Pädagogik« objektiv als eine »Erweckungspädagogik«, wie Weber sagt, die die in einigen Ausnahmeindividuen schlummernden »Talente« durch Verzauberungstechniken wie das verbale Bravourstück des Meisters wecken will. Eine rationale und wirklich universale Pädagogik würde, da sie nicht für erworben hält, was einige wenige nur ererbt haben, sich von Beginn an nichts schenken und sich zu einem methodischen Vorgehen im Hinblick auf das explizite Ziel verpflichten, allen die Mittel an die Hand zu geben, all das zu erwerben, was unter dem Anschein der »natürlichen« Begabung nur den Kindern der gebildeten Klassen gegeben ist. Im Gegensatz dazu wendet die pädagogische Tradition sich im untadeligen Gewand der Gleichheit und Universalität in der Tat nur an die Schüler oder Studenten, die in der besonderen Situation sind, ein den kulturellen Anforderungen der Schule entsprechendes kulturelles Erbe zu besitzen. Nicht nur lässt sie die Frage außer Acht, wie allen das Wissen und das Know-how am effektivsten zu vermitteln wäre, das sie von allen verlangt, und das die verschiedenen Klassen nur in sehr ungleichem Maße vermitteln. Sie neigt auch noch dazu, die auf dieses Ziel gerichteten pädagogischen Praktiken als primitiv und vulgär, ja paradoxerweise »schulmäßig« abzutun. Es ist kein Zufall, dass die Mittelschule, die, als sie zum klassischen Gymnasium in Konkurrenz trat, die Kinder aus den Volksklassen weniger ihrer Tradition entfremdete, sich die Geringschätzung der Elite eben deshalb zuzog, weil sie expliziter und methodischer »schulmäßig« verfuhr. Es sind auch zwei Auffassungen von Kultur und Techniken der Kulturvermittlung, die in Gestalt korporativer Interessen heute noch in den Konflikten zwischen den aus dem Grundschulwesen und den aus dem höheren Schulwesen hervorgegangenen traditionellen Lehrern zum Ausdruck kommen. Man müsste sich auch nach den Funktionen fragen, die der heilige Schrecken vor dem Pauken, im Unterschied zur »Allgemeinbildung«, für die Gymnasiallehrer und die Angehörigen der gebildeten Klasse erfüllt. Das Pauken ist nicht das Übel schlechthin, wenn man sich bloß eingesteht, dass man die Schüler aufs Abitur vorbereitet und sie dadurch dazu bringt, sich einzugestehen, dass sie sich aufs Abitur vorbereiten. Die Abwertung der Techniken ist nur die Kehrseite der Verherrlichung der intellektuellen Virtuosität, die den Werten der kulturell privilegierten Klassen strukturell affin ist. Die statusmäßigen Besitzer der richtigen Art und Weise sind stets geneigt, die Qualitäten als schwerfällige und mühselig erworbene abzuwerten, die nur als angeborene zählen." (Bourdieu 2001, S. 39f.)[15]

Zu konzedieren dürfte sein, dass Forderungen wie die hier zu lesende eine Frage außer Acht lassen, die in der Kunstsoziologie Bourdieus eine eminent wichtige Rolle spielt, nämlich die, inwieweit sich die Artefakte, zu deren Rezeption und Produktion der Unterricht Kompetenzen ausbilden soll, sich nicht systematisch

15 Zu den unterrichtspolitischen Uneindeutigkeiten der Stellungnahmen Bourdieus mit Blick auf den Interpretations- bzw. Literaturunterricht umfassender: Kämper-van den Boogaart 2018.

doi.org/10.35468/6052-10

einem effektiven Lernen und Pauken entziehen. Konkret auf den Aufsatzunterricht bezogen: Man wird einer Methodik wie der Bochingers attestieren dürfen, dass sie durch den Akzent auf die handwerklichen Aspekte Schüler*innen lehrgangsmäßig in die Lage versetzt, die generativen Schemata des dialektischen Besinnungsaufsatzes so zu beherrschen, dass sie entsprechende Aufsätze zustande bringen. Ob allerdings diese Aufsätze das sind, was außerhalb der Schule als virtuoses Schreiben oder als nämlich Argumentation wahrgenommen wird, bleibt fraglich. Sind sie, von außen betrachtet, nicht eher das Gegenteil, nämlich Dokumente, die illustrieren, dass das Spiel nicht verstanden wurde? Was passiert, wenn die strikten Schemata des dialektischen Aufsatzes in ein Genre wie den des unreglementierten Essays, wie wir es aus der Publizistik kennen, übertragen werden? Bewirkt dies nicht eher Effekte unfreiwilliger Komik? In die Richtung solcher Fragen argumentieren Bochingers Kritiker zweifellos, wenn sie die von ihm eingeräumte Schulaffinität des Genres zur Schwäche erklären. Indes, sprechen sie auch von der einschnürenden Wirkung des Schemas auf die Selbstentfaltung der Schüler*innen und denken dabei, mehr oder weniger explizit, an die begabten unter ihnen, so verfallen ihre Prämissen ebenso zweifellos der Kritik, die Bourdieu für die traditionale Schule Frankreichs formuliert. Ein durch seine Metapherngestaltung schönes Beispiel für die Wertschätzung von Aufsatzformen, die als Alternative dem Einerlei der Besinnungsaufsätze entgegengestellt werden, liefert 1962 die Apologie der „Text-Bearbeitung" von Rudolf Strasser:

> „Geht der Korrektor von der Masse der Besinnungsaufsätze zu Text-Bearbeitungen über, so ist es, als träte er – aus einem Kiefernwald kommend – in eine Landschaft von sehr variabler Vegetation ein. Zwar gibt es in dieser viel Wildwuchs, auch Unkraut, aber man sieht es wenigstens. Gewächse, die nach was aussehen und im Grunde nichts sind, finden sich in der Landschaft der Text-Bearbeitungen kaum." (Strasser 1962, S. 6)

Im selben Heft der ‚Schulwarte' formuliert Emmy Frey etwas nüchterner in ihrer Auswertung von Abituraufsätzen in Baden-Württemberg einen ähnlichen Befund zur Überlegenheit textgebundener Aufgaben:

> „Jedoch, merkwürdig, die schlecht, nicht oder kaum ausreichenden Arbeiten sind auf eine gesündere, überzeugendere Art schlecht, die guten auf eine überzeugendere Art gut als man es gewohnt ist. Also muß es so sein, daß die Textaufgaben zwar wie jedes der anderen Themen sowohl gute wie schwache Begabungen angezogen haben, daß aber besonders die guten Köpfe an diesen Aufgaben produktiver geworden sind; warum? Vielleicht weil sie die jugendgemäßeren, moderneren, sachlicheren und dabei individuellere Leistungen ermöglichenden, kurz die besseren Aufgaben sind?" (Frey 1962, S. 10)

Die Sympathie für den Mischwald und für Formate, die produktivere Leistungen erlauben, ist auch bei einem linken Kritiker wie Berg nicht zu verkennen, obschon dieser mit der Option für die Gesamtschule entschieden auf eine Politik der Chancenverbesserung der Kinder der Arbeiterklasse setzt. Vielleicht haben wir

doi.org/10.35468/6052-10

es angesichts dieser Gemengelage mit einer Antinomie (vgl. etwa: Lindow/Wieser 2013) zu tun, die letztlich die Akteur*innen der Praxis auszubaden hatten und wohl heute noch haben.

## Literatur


Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule (1958): Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien. Berlin u. a.

Becker-Mrotzek, Michael/Kämper-van den Boogaart, Michael/Köster, Juliane/Stanat, Petra/Gippner, Gabriele (Hg.) (2015): Bildungsstandards aktuell. Deutsch in der Sekundarstufe II. IQB. Braunschweig.

Berg, Martin (1970): Besinnungsaufsatz zur Ideologie des Fachs Deutsch. In: Ide, Heinz (Hg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. Stuttgart, S. 187–204.

Bochinger, Richard (1961): Der dialektische Besinnungsaufsatz. 2. Aufl. Stuttgart.

Bochinger, Richard (1963): Der Oberstufenunterricht und das Handwerk des Schreibens. In: Der Deutschunterricht, 15, H. 5, S. 62–73.

Born, Stefan/Kämper-van den Boogaart, Michael (i. V.): Brüche und Kontinuitäten: Positionen konservativer Deutschdidaktik gegen Ende der Weimarer Republik.

Bourdieu, Pierre (2001): Die konservative Schule. In: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg, S. 25–52.

Decker, Lena (2016): Wissenschaft als diskursive Praxis – Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren. Duisburg.

Feilke, Helmuth (2017): „Auf offener See" – Beobachtungen zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge. In: Didaktik Deutsch, 22, H. 42, S. 53–69.

Frey, Emmy (1950): Zur pädagogischen Theorie des Aufsatzes auf der Oberstufe. In: Der Deutschunterricht, 2, H. 1/2, S. 89–99.

Frey, Emmy (1962): Zur Textbetrachtung in der Reifeprüfung: ein praktischer Fall. In: Die Schulwarte, 15. Jg., H. 1, S. 9–19.

Grzesik, Jürgen (1962): Zur Frage der Sachgerechtheit der dialektischen Themenfassung und ihres Verhältnisses zur Schülerleistung. In: Der Deutschunterricht, 14, H. 4, S. 20–34.

Grzesik, Jürgen (1963): Muß das Thema eines Besinnungsaufsatzes notwendig eine Wertfrage sein? In: Der Deutschunterricht, 15, H. 5, S. 74–90.

Hamelmann, Monique/Kämper-van den Boogaart, Michael (2013): „Kritik am Privileg wird zum Privileg: so dialektisch ist der Weltlauf": einige Anmerkungen zur Crux kritischen Urteilens im Deutschunterricht. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hg.): Kritik und Kompetenz: die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext. Baltmannsweiler, S. 41–59.

Haußmann, Walter (1950): Erfahrungen mit Reifeprüfungsaufsätzen. In: Der Deutschunterricht, 2, H. 1/2, S. 108–117.

Hegele, Wolfgang (1996): Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland. Historische Darstellung – systematische Erklärung. Würzburg.

Humboldt, Wilhelm von (1810/2010): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Werke IV. (Hg. v. Andreas Flitner & Klaus Giel). Darmstadt. S. 255–266.

Jasper, Ruth/Müller-Michaels, Harro (2010): Der Abituraufsatz im Fach Deutsch in Westdeutschland von 1945–1989. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 366–390.

Jeismann, Karl-Ernst (1962): Zur Themenkritik des Oberstufenaufsatzes. In: Der Deutschunterricht, 14, H. 4, S. 35–48.


doi.org/10.35468/6052-10

Kämper-van den Boogaart, Michael (2006): Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. Zu Johann Wolfgang Goethe „Das Göttliche“ (Jahrgangsstufe 11–13). In: Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze, S. 158–175.
Kämper-van den Boogaart, Michael (2009): Empirische Messungen im Bereich anspruchsvolleren Lesens: Lernprozesse für die Literaturdidaktik im Kontakt mit der Psychometrik. In: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula/Stuck, Elisabeth/Thielking, Sigrid/Wintersteiner, Werner (Hg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck, S. 155–171.
Kämper-van den Boogaart, Michael (2013): Der deutsche Aufsatz und das Abitur – was man vielleicht aus der Geschichte lernen könnte. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart, S. 41–62.
Kämper-van den Boogaart, Michael (2015): Fachdidaktik in Theorien: zwei Beispiele aus der alten Bundesrepublik. In: Jonas, Hartmut/Kreisel, Marina (Hg.): Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 121–140.
Kämper-van den Boogaart, Michael (2018): Praktiken, Praxen und Kulturen des Literaturunterrichts? In: Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (Hg.): Kultur(en) des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. Stuttgart, S. 189–212.
Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. (Neubearbeitung). In: Michael Kämper-van den Boogaart/Kaspar H. Spinner (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen. (DTP 11.1.) 3., stark überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler. S. 3–88.
Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine (2023): Der ‚Schulgermanist‘ Robert Ulshöfer und die Gymnasiallehrerbildung. Konservative pädagogische Positionen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 177–194.
KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. München 2004.
Zugleich: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf
König, Christian (Hg.) (2003): Internationales Germanistenlexikon 1800–1950. Berlin, New York.
Lindow, Ina/Wieser, Dorothee (2013): Literaturunterricht als Fall philologischer Praxis: Antinomien und Lösungsversuche. In: Zeitschrift für Germanistik, 23, H. 2, S. 390–404.
Ludwig, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin.
Ludwig, Otto/Merchert, Eckehart (1987): Fritz Rahn und der Besinnungsaufsatz. Zur Herkunft und Bedeutung einer Aufsatzform. In: Haueis, Eduard (Hg.): Produktion schriftlicher Texte. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd. 36. Osnabrück, S. 61–80.
Marthaler, Theodor (1962): Es gibt 6 Aufsatzarten. In: Der Deutschunterricht, 14, H. 4, S. 53–63.
Müller-Michaels, Harro (1980): Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein/Ts.
O. V. (1956): Meer ist mehr als mer. In: Der Spiegel, 24.1.1956, S. 28–34.
Pauldrach, Andreas (1979): Deutschlehrplan und Fachdidaktik – Darstellung und Kritik des gymnasialen Deutschunterrichts nach 1945. Diss. Stuttgart.
Rahn, Fritz (1949): Der Besinnungsaufsatz. In: Der Deutschunterricht, 1, H. 5, S. 45–97.
Rahn, Fritz/Pfleiderer, Wolfgang (o.J.): Deutsche Spracherziehung. Ausgabe B, Teil VII, Heft 1: Gestaltungslehre. Unter Mitwirkung von Fritz Rahn, bearbeitet von Richard Bochinger. Stuttgart.
Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte. Der deutsche Abituraufsatz als „Gesammtbildung der Examinanden“. Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63, H. 3, S. 280–298.
Sonnemann, Ulrich (1970): Schulen der Sprachlosigkeit. Deutschunterricht in der Bundesrepublik. Hamburg.

doi.org/10.35468/6052-10

Strasser, Rudolf (1962): Zur Frage: Text-Bearbeitung oder Besinnungsaufsatz? In: Die Schulwarte, 15, H. 1, S. 5–9.
Ulshöfer, Robert (1949): Was kann der Aufsatzunterricht beitragen zur Neubesinnung über die Aufgaben der höheren Schule? In: Der Deutschunterricht, 1, H. 5, S. 5–44.
Ulshöfer, Robert (1950): Aufsatzunterricht als Lebenslehre, mit Beispielen aus der Unterprima. In: Der Deutschunterricht, 2, H. 1/2, S. 45–64.
Ulshöfer, Robert (1959): Unterricht, Erziehung und Auslese in der Höheren Schule. In: Der Gymnasialunterricht, 11, H. 1, S. 1–76.
Ulshöfer, Robert (1965): Themen der Reifeprüfungsaufsätze 1958–1964. Eine Dokumentation. Stuttgart.
Ulshöfer, Robert (1991): Mein Deutschunterricht. Geschichte und Zukunftsperspektiven eines didaktischen Modells. Frankfurt a. M. u. a.
Ulshöfer, Robert (1996): Kurskorrekturen in der gymnasialen Bildungspolitik und Lehrerausbildung. Plädoyer für die Weiterführung der deutschen Gymnasialpädagogik in einem kooperativen Bildungssystem. Nagold.
Zollinger, Max (1929): Die neue preussische Reifeprüfungsordnung. In: Schweizerische pädagogische Zeitschrift, 39, Heft 3/4, S. 61–66.

## Internetreferenz

Marthalers Matrix der Aufsatztypen (1962): https://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_schule/mmf/images/aufsatztypen%20marthaler%201962%20740px.png

## Autor

Dr. **Michael Kämper-van den Boogaart** war von 1997 bis 2023 Professor für Neuere deutsche Literatur und Fachdidaktik Deutsch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach diversen Studien zu Aspekten literarischer Rezeptionskompetenz und anderen aktuellen Fragen des Deutschunterrichts der Sekundarstufe forscht und publiziert er in jüngerer Zeit vorwiegend zu Themen der Fachgeschichte.
E-Mail: michael.kaemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6052-10

*Marco Lorenz und Sabine Reh*

# Korrigieren, Kommentieren und Beurteilen des deutschen Abituraufsatzes am Beispiel eines Westberliner Gymnasiums in den 1950er Jahren

## „Wer immer strebend sich bemüht, dem können wir verzeihen.“[1]

Dieses Zitat aus der Einleitung einer Handreichung zum Schreiben schulischer Aufsätze, die nach der ersten Auflage von 1936 bis in die 1970er Jahre hinein neu aufgelegt wurde, deutet unter der Überschrift „Ein Wort an den Lehrer“[2] die Herausforderungen an, die mit der Bewertung von Schüleraufsätzen einhergehen. Es gibt einen ersten Hinweis darauf, dass es beim Anstreichen von Auffälligkeiten, die nicht einer sprachlichen Norm oder den inhaltlichen Vorstellungen der Lehrkräfte entsprechen, bei deren teilweise mit Korrekturvorschlägen versehenen Kommentierungen und dann vor allem bei der Bewertung des Schulaufsatzes um etwas anderes geht als um das Abzählen entdeckter Fehler. Den Schüler*innen werden „zahlreiche Proben und Stilübungen“ (Brenner 1951, S.7) angeboten, mit der gleichzeitigen Mahnung, sich „von den Vorbildern frei[zu]mach[en]“ (ebd., S. 8). Den Lehrer*innen hingegen wird ein Appell mitgegeben: „Erziehen Sie Ihre Schüler nicht zu Schriftstellern!“ (ebd., S. 6. Sperrschrift i. O.) Der an diese Hinweise sich anschließenden Frage, was eigentlich im Schulaufsatz angestrichen, als Fehler korrigiert bzw. kommentiert und in den Lehrergutachten beurteilt und mit einer Note versehen wird, was damit eigentlich geprüft wird, wollen wir im Folgenden anhand von Lehrer*innenkommentaren und den abschließenden Beurteilungen eines ausgewählten Beispiels nachgehen, das im Rahmen der Abschlussprüfungen an einem Westberliner Gymnasium[3] angefertigt wurde.

1 Brenner 1951, S. 6.

2 Ebd., S. 5. Die Einleitung des Aufsatzbuches ist zweigeteilt in einen Abschnitt an den Lehrer und einem „Wort an den Schüler“.

3 Das im Folgenden verwendete Material findet sich unter: DIPF/BBF/Archiv: Bestand GHO 464 und stützt sich damit auf den Klassensatz eines Abschlussjahrganges aus dem Jahr 1955. Gemäß den geltenden Schutzbestimmungen des hessischen Archivgesetzes für personenbezogene Daten musste für Einsichtnahme in den Bestand ein Antrag auf Schutzfristverkürzung gestellt werden und die personenbezogenen Daten wurden dementsprechend für die Auswertung anonymisiert. Im Folgenden werden die Nachweise mit dem Kürzel „DIPF/BBF/GHO 464“ und der Angabe der Paginierung des Archivs im laufenden Text geführt.

doi.org/10.35468/6052-11

Die hier im Fokus stehenden Anstreichungen, Korrekturvorschläge und Kommentierungen verdeutlichen, dass der Schulaufsatz als praktische Übung diente, mit der Grundlagen des Schreibens – vermittelt unter anderem durch Regelkunde und sprachliche Vorbilder – sowohl nachgeahmt, erprobt wie eingeübt werden sollten.[4] Zugleich aber handelt es sich dann, wenn der Schulaufsatz als Klassenarbeit oder gar als Bestandteil von schulischen Abschlussprüfungen geschrieben werden musste, um eine alte und sehr verbreitete Prüfungsform, die, anscheinend als eine Art ‚Königsdisziplin' der Abiturprüfung geltend, die Bildung des selbständigen, schreibenden Subjektes (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017; Kittler 1995, S. 191–195) erweisen sollte und mit dieser überprüft werden konnte: Ist die Vermittlung der Fähigkeit des selbständigen Formulierens von Texten, des Schreibens, gelungen? Wenn ein Aufsatz aber explizit als Prüfungsaufsatz dient, ändern sich durch die Notwendigkeit, ein wertendes Urteil fällen zu müssen, auch die Voraussetzungen der Korrektur deutlich. Die inhärente Logik der Prüfung[5] – gerade in einer Abschlussprüfung wie dem Abitur – verschiebt den Fokus zwar auf den wertenden und zuschreibenden, also individualisierenden Aspekt und eine Nachbesserung von Fehlern ist nicht vorgesehen. Gleichzeitig aber bleiben auch im Umgang mit der abschließenden Prüfungsarbeit die Praktiken des Lehrers, seine Umgehensweisen mit dem Schülerprodukt, seine Gebrauchsroutinen gleich.[6] Die Markierungen und Kommentare am Rand sind ähnlich wie die an den Klassenaufsätzen und bilden die – auch legitimierende – Grundlage für ein wertendes Urteil.
Das Gewicht des hier im Fokus stehenden Aufsatzes im Fach Deutsch wurde über längere Perioden seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert dadurch unterstrichen, dass eine unzureichende Bewertung nicht durch gute Leistungen in anderen Fächern ausgeglichen werden konnte,[7] jedoch blieb der Bezug zu einem disziplinär verorteten Fachwissen – etwa der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sich etablierenden (neueren) deutschen Literaturwissenschaft – lose (vgl. Kämper-van den Boogaart/Reh 2022 und Mackasare 2017, insbesondere S. 25ff.). Vielmehr waren mit ihm von Beginn an ganz allgemeine Fähigkeiten und die „Gesammtbildung der Examinanden" (so schon 1834 in Preußen formuliert, Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017) in den Mittelpunkt der Prüfung gerückt. In diesem Beitrag soll die Frage gestellt werden, wie sich diese Perspektive in den Korrektur-

4 Der bereits zitierte Studienhelfer „Der Deutsche Aufsatz" bietet neben zahlreichen Gliederungen und inhaltlichen Hinweisen zu vielen möglichen Aufsatzthemen auch einen direkten Hinweis „an den Schüler. […] Beginne frühzeitig damit, gute Schriftsteller aufmerksam zu lesen. Beachte nicht nur das, was sie sagen, sondern in steigendem Maße auch, wie sie es sagen." Brenner 1951, S. 7.

5 Einen einführenden Überblick bieten: Ricken/Reh 2017. Eine Darstellung der Prüfung als pädagogische Praxis findet sich bei Lindenhayn 2018.

6 Zur Untersuchung kleiner Formen im Schulunterricht als „little tools of knowlegde" vgl. Heideklang/Dobritz/Stobbe 2020, S. 17.

7 Für eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den das Abitur betreffenden Reglements über die großen Umbrüche hinaus vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B.

doi.org/10.35468/6052-11

und Benotungspraktiken der Lehrer*innen niederschlägt, wie sich in den Korrekturen eine Bewertung der hinter dem Text stehenden Person ablesen lässt.
Grundlage unserer Betrachtung bildet das Quellenkorpus des Forschungsprojektes ‚Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972', in dem Aufsätze vor allem aus Preußen (bzw. ehemals preußischen Territorien) und Bayern gesammelt, digitalisiert und zu Teilen transkribiert wurden.[8] Der daraus entstehende historische Längsschnitt über fast ein Jahrhundert bietet einen guten Zugang zur Korrekturpraxis und zu Beurteilungsmustern und deren möglichem historischen Wandel. Er weist aber darüber hinaus auf den Stellenwert von Ausnahmefällen für die Untersuchung von Normen und Normierungen in der Korrekturpraxis hin, in denen etwa gegen vergebene Noten Widerspruch eingelegt wurde oder die Prüfungsordnung selbst schon eine Kontrolle der Bewertung derjenigen Aufsätze vorsah, deren Urteil ein Nichtbestehen der Reifeprüfung nach sich gezogen hätte und damit auch die Korrekturen der Lehrkraft einer Begutachtung unterzogen werden.[9] Gerade anhand solcher Fälle – die sich mit der Durchsetzung eines Berechtigungswesens, der Bildungsexpansion und damit der steigenden Bedeutung von Abiturnoten im 20. Jahrhundert häufen – kann eruiert werden, welche Maßstäbe für das Korrigieren galten und was die Praktiken ausmachte, zumal es eine Notwendigkeit gab, diese zu thematisieren.

## 1 Aufgaben, Erwartungen und Urteilgründe

Schon bei einer kursorischen Durchsicht des vorliegenden Materials[10] lässt sich zweierlei beobachten: Erstens finden sich neben den ubiquitären Korrekturzeichen am Rand fast durchgehend Kommentare zur thematischen Passung des Aufsatzes

8 Die Digitalisate und Transkriptionen sind an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF in einer digitalen Forschungsumgebung zusammengefasst und einsehbar. Die Transkriptionen wurden nach dem auf die Quellengattung angepassten Standard der Text Encoding Initiative (TEI) transkribiert, vgl. Cramme/Schulz i. d. B.

9 In der ‚Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens' (1926), die in ihren Grundzügen zum Untersuchungszeitraum noch Bestand hatte, wird die besondere Stellung des Prüfungsaufsatzes im Fach Deutsch in §22, Abs. 3 betont: „Die Zuerkennung der Reife erfolgt durch Mehrheitsbeschluß. Soweit im Gesamturteil ein Ausfall im Deutschen oder in einem für die betreffende Schulart charakteristischen Fach vorliegt, bedarf die Zuerkennung der Reife der Dreiviertelmehrheit." Diese wird durch die ‚Zusammenfassung der Ergänzungen und Abänderungen der Reifeprüfungsordnung' (1954) in §8, Abs. 2 noch verschärft: „Bei nicht ausreichenden Leistungen in Deutsch gilt die Prüfung als nicht bestanden." Dadurch wird den mangelhaften Aufsätzen eine besondere Aufmerksamkeit zuteil. §5, Abs. 3 legt fest: „Wenn die schriftliche Prüfungsarbeit in Deutsch vom Fachlehrer nicht als ausreichend beurteilt wird, so hat der Schulleiter die schriftliche Stellungnahme eines zweiten Fachlehrers für Deutsch einzuholen." Für einen Überblick der gesetzlichen Entwicklung der Abiturprüfung vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B.

10 Die hier im Fokus stehende Abschlussklasse umfasst nach der Prüfungsakte 18 Prüfungsarbeiten, von denen 16 im Archivbestand überliefert sind. Auffällig ist zum einen, dass es sich um eine

doi.org/10.35468/6052-11

und damit zur Auffassungsgabe des Schülers oder der Schülerin sowie ein abschließendes Lehrergutachten, in dem die vergebene Note begründet wird. Zweitens fällt auf, dass die Kommentare in ihrer Anzahl und Ausführlichkeit keineswegs einheitlich sind, sondern im Klassensatz starken Schwankungen unterliegen, sich zudem wie das zusammenfassende Urteil in ihrer Länge an der vergebenen Note auszurichten scheinen. Das kann einige Annahmen zum Korrekturverhalten des Lehrpersonals ermöglichen. Während – das zeigen vor allem die Arbeiten aus dem 20. Jahrhundert – jene Arbeiten, die mit der besten Note bewertet wurden, teilweise eine recht ausführliche Begründung erfahren, halten die Lehrer*innen einen erhöhten Aufwand für mittlere Urteile selten für nötig. Auffällig sind jedoch vor allem die Korrekturvorschläge, Lehrerkommentierungen und Gutachten von jenen Aufsätzen, die als nicht ausreichend, also etwa mit der schlechtesten Note bewertet wurden oder nur knapp als bestanden das gesamte Bewertungsverfahren durchliefen.[11] Unter den als ungenügend bewerteten Arbeiten und den Grenzfällen finden sich teilweise ausufernde Texte zur Begründung der Notengebung, manchmal mit genauen Angaben dazu, welche Textstellen den Erwartungen nicht entsprächen und welche Rückschlüsse dies auf den Bildungsstand und Reifegrad des Prüflings zulasse. Diese Praxis könnte mehrere Gründe haben, etwa daher rühren, dass die Noten nicht bestandener Abiturprüfungen eher angezweifelt wurden und die entsprechenden Prüfungsverordnungen im 20. Jahrhundert eine Zweitkorrektur ungenügender Arbeiten vorschrieben. Teilweise wurden sie sogar zusätzlich vom Rektorat begutachtet; damit kam solchen Aufsätzen und ihrer Korrektur eine erhöhte Aufmerksamkeit zu. Auch weist diese Praxis darauf hin, dass in den uns vorliegenden Klassensätzen von Abituraufsätzen an dieser Schule die Notenskala nur selten in ihrer Breite ausgeschöpft wurde und nur für wenige Arbeiten die Bestnote vergeben wurde. Damit verschiebt sich der Fokus der Entscheidung der Lehrer*innen hin zur Frage, ob die Reifeprüfung als bestanden angesehen werden kann. Folgt man in diesem Zusammenhang der These, dass die eigentliche Selektion bereits im Auswahlprozess der Schüler*innen zur Aufnahme am Gymnasium stattfindet,[12] muss die nicht bestandene Prüfung eine besonders gründliche Rechtfertigung erfahren[13] und gibt damit einen Einblick in die Mindestanforderungen an die Prüfungskandidat*innen. Ein

koedukativ unterrichtete Klasse zu handeln scheint, zum anderen der Vermerk „Aufbauform" auf dem Aktendeckel und einigen Aufsätzen, s. FN 20.

11 Die Notenskalen unterscheiden sich im zeitlichen Verlauf; sie sind etwa unterschiedlich stufig; die Noten heißen auch jeweils anders. Die historischen Besonderheiten dieser Entwicklung lassen sich wiederum aus den Abiturprüfungsordnungen ableiten, vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B.

12 Zur Frage, ob das Abitur eine selektierende Funktion erfüllte oder die Aufnahme an eine höhere Schule die eigentliche Hürde darstellte, vgl. Scholz u. a. 2021.

13 Diese Annahme geht mit der Beobachtung einher, dass bereits im Kaiserreich die Eltern von an der Abiturprüfung gescheiterten Schülern die immer wichtiger werdende Qualifikation bspw. durch einen Wechsel auf private Anstalten zu ermöglichen versuchten. Vgl. Groppe 2018, S. 200.

doi.org/10.35468/6052-11

weiterer Eindruck, der sich in der Lektüre der Lehrer*innenkommentare stellenweise aufdrängt, ist, dass das Lesen der entsprechenden Aufsätze den Lehrkräften wenig Freude machte (schon in der Weimarer Republik gibt es darüber Klagen unter den Deutschlehrkräften)[14] und sie in der Kommentierung auch einmal ungehalten werden ließ.[15]

Auch der für diesen Beitrag ausgewählte Aufsatz hat nach dem Urteil ‚nicht genügend' des Fachlehrers eine unterstützende zweite Meinung sowie ein Gutachten des Rektors der Schule nach sich gezogen und bietet damit die Grundlage für eine ausführliche Diskussion über die Erwartungen an einen Aufsatz, der die (Mindest-)Anforderungen für eine bestandene Prüfung erfüllt. Als Aufgabenstellung wurde aus vier Möglichkeiten[16] die folgende gewählt: „Ein großer amerikanischer Roman führt den Untertitel ‚Vom Hunger des Menschen in seiner Jugend'. Was verstehen Sie als junger Mensch darunter?" (DIPF/BBF/Archiv: GHO 464, S. 135) und rekurriert damit auf den Roman ‚Of Time and the River' (1935) von Thomas Wolfe. Die mit der Aufgabenstellung einhergehende Aufforderung, einen ‚Besinnungsaufsatz'[17] zu schreiben – sich also mit dem gewählten Zitat thematisch auseinanderzusetzen, ohne explizit eine direkte Auseinandersetzung mit dem literarischen Text zu fordern –, zeugt von der in den 1950er Jahren erneut virulenten Idee, die ‚Reife' eines*r Abiturienten*in in einem eine allgemeine Frage erörternden Text erkennen und beurteilen zu können. In den Gutachten und den Korrekturen am Rand spiegelt sich dieser umfassende Beurteilungsanspruch – zur Disposition stehen eine Person und ihre Entwicklung – wider.

Auf den ersten Blick fällt auf, dass sich der Fachlehrer in diesem Text nur bei Zeichen- und Rechtschreibfehlern mit Korrekturzeichen begnügte, den Rand aber auch dazu nutzte, Argumente für seine Einschätzung zu sammeln. Dementsprechend bezieht sich ein Großteil der Kommentare auf die Verständlichkeit der im Aufsatz geäußerten Gedanken und kritisiert stilistische Schwächen und unklare Ausdrucksweisen.

14 Rainer Bölling weist auf das Beispiel eines Deutschlehrers hin, der sich darüber beklagt: „immer wieder und wieder […] das niederträchtige, beinahe in jedem Satz verfehlte, den hohen Gegenstand kläglich mißhandelnde Zeug lesen und verbessern zu müssen, das der Durchschnittsprimaner […] zu Papier zu bringen imstande ist!", zitiert nach: Bölling 2010, S. 170.

15 Zum umgekehrten Fall vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017.

16 Seit der Veränderung der Prüfungsordnung in der Weimarer Republik 1926 war es fast überall Usus geworden, den Schüler*innen mehrere Aufgaben zur Wahl zu stellen. Von den drei anderen Themenstellungen lassen sich zwei in den politischen Diskurs der Zeit einordnen: „Dürfen wir Kulturstätten bauen, solange Menschen in Baracken leben"/„Welche sind Ihrer Ansicht nach die wichtigsten politischen Pflichten des Staatsbürgers". Nur eine weitere Aufgabe verlangt von den Abiturient*innen die (wenn auch in der Analyse eher distanzierte) Beschäftigung mit einem kulturellen Thema: „Schildern Sie Ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit einem Werk der Dichtung oder der Musik, der Wissenschaft oder der bildenden Kunst, das bedeutsam und bleibend auf Sie gewirkt hat!" (DIPF/BBF/GHO 464, S. 4).

17 Zur thematischen Ausrichtung und der mit dem Besinnungsaufsatz verbundenen „erwünschten Haltung" vgl. Eiben-Zach 2022, S. 18ff. und Kämper-van den Boogaart i. d. B.

So werden teilweise ganze Absätze des neun Seiten umfassenden Aufsatzes in Frage gestellt: Jeweils sechs Mal finden sich am Rand Kommentare, die einzelne Ausdrücke oder ganze Passagen als „unklar" (DIPF/BBF/Archiv: GHO 464, S. 137–142) oder gar „unnötig" (ebd., S. 135–141) kennzeichnen. Formulierungen, die dem Text eine „Abschweifung" (ebd., S. 135–142) vorwerfen, verwendet der Lehrer fünf Mal in Bezug auf einige (zum Teil mit geschweiften Klammern markierte) Abschnitte. Während der Hinweis auf unnötige oder abschweifende Textabschnitte eher auf die Frage abzielen, ob der Schüler die geforderte thematische Ausrichtung einhält, scheint die Frage nach klarer Ausdrucksweise hier zu bemängeln, dass die Schreibweise des Schülers den Lehrer nicht von dessen Reife überzeugen kann. Zum Schluss bemerkt der Lehrer, dass er den Aufsatz erst nach mehrfacher Lektüre entschlüsselt habe und schließt seinen letzten Kommentar mit der geradezu poetisch formulierten Bemerkung: „welche Schwerfälligkeit, welch Nebel!" (ebd., S. 134).
Damit ist der Grundton für das Gutachten gelegt und das sich über drei Seiten erstreckende Urteil des prüfenden Lehrers beginnt mit einer kurzen Reflexion des Korrekturaufwandes:

> „Das mindeste, was man von einem Reifeprüfungsaufsatz verlangen muß, ist, daß er dem Leser mit einiger Mühe verständlich ist. Ich habe hier sehr erhebliche Mühe aufgewendet, und es ist mir trotz besten Willens nicht überall gelungen. Der Verf. hat (selbstverständlich) versucht, das Beste zu geben. Er hat seine Gedanken so gewichtig und u. tief wie möglich sagen wollen. Aber da zeigt sich die Grenze seines Vermögens: er kann nicht klar u. einfach denken; u. er kann schon gar nicht einen Gedanken in eine leicht verständliche Form bringen." (ebd., S. 144)

Die grundlegende Kritik an der vorliegenden Arbeit zielt demnach auf die Frage der Lesbarkeit im Sinne sprachlicher Angemessenheit und der Verständlichkeit des Textes; eine festgestellte Problematik wird zurückgeführt auf die Unfähigkeit des Schülers „klar u. einfach denken" zu können. Der Lehrer macht sich im Folgenden daran, einige Formulierungen aufzulisten, die er für umständlich hält, im weiteren Verlauf des Gutachtens gar als „Gedanken- und Sprachschwulst" (ebd., S. 147) bezeichnet. In tabellarischer Form führt er Beispiele aus dem Text an und stellt diese unter dem Stichwort „B. will sagen:" den eigenen Formulierungsvorschlägen gegenüber:

**Tab. 1:** DIPF/BBF/Archiv: GHO 464, S. 144–147

| *B. will sagen* | *Und sagt:* |
|---|---|
| 1.) Die Reife des Menschen beeinflußt seine Ideale | 1.) Die Reife … bildet einen Einfluß |
| 2.) Er unterscheidet sich von seinen Altersgenossen | 2.) Er ist unterschiedlich im Vergleich zu seinen Altersgenossen |
| 3.) Wichtig ist der Charakter | 3.) Einen weiteren Ausschlag ergibt der Charakter |
| 4.) Die Jugend hat Hunger | 4.) Der Hunger bezieht sich auf die Jugend; der Hunger kann sich auf ein anderes Gebiet erstrecken. |

| *B. will sagen* | *Und sagt:* |
|---|---|
| 5.) Das Kind wünscht sich Spielsachen | 5.) Kein Hunger dieser Art bezieht sich in der Jugend immer nur auf Spielsachen |
| 6.) Es gibt Hunger nach Bildung | 6.) Ein solches Verlangen überträgt sich auch auf das Gebiet der Bildung. |
| 7.) Der bildungssuchende junge Mensch liest jede freie Minute | 7.) Später macht sich dieses Verlangen dadurch bemerkbar, daß der Betreffende jede freie Minute mit Lesen von Büchern zubringt. |

Auch wenn anhand dieser Beispiele zu erahnen ist, was der korrigierende Lehrer unter einer umständlichen Ausdrucksweise versteht, kommt hier der Eindruck auf, dass sich in den teilweise stark vereinfachenden, teilweise auch problematischen Formulierungsvorschlägen des Lehrers nicht das wiederfindet, was an differenzierten Inhalten in den ‚umständlichen' Schülerformulierungen steckt. Sicherlich äußert sich an dieser Stelle eine Art Unmut darüber, solche ‚umständlichen' Formulierungen lesen zu müssen. Doch zeigt die Tabelle auch, wie der Lehrer im Versuch, eine von ihm für ‚umständlich' gehaltene Ausdrucksweise zu vereinfachen, scheitert, weil er die Texthaftigkeit des Gesamttextes nicht berücksichtigt, die eine schematische Vereinfachung von Sätzen und Satzteilen in dieser Form unmöglich macht.
Folgt man diesen Kommentaren des Lehrers an den entsprechenden Stellen im Aufsatz, die eine fehlende Konzentration auf das gewünschte Thema monieren, wird die grundlegende Kritik am Aufsatz klar, ohne dass die Korrekturen am Rand auf den Gedankengang des Schülers eingehen. Der Prüfungskandidat macht zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen, verschiedene ‚Formen' des Hungers zu benennen und diese aus der Sicht eines jungen Menschen zu betrachten. Neben einer kurzen Analyse der beiden Begriffe „Verlangen" (ebd., S. 135) und „Sehnsucht" (ebd., S. 136), die der Verfasser als eine Art des Hungers versteht, den er beschreiben soll, steht am Rand: „Diese Tüfteleien schweifen ab u. sind unnötig" und kurz danach: „Dieser ganze Absatz ist zu abstrakt." (ebd.) Als eine weitere Form des Hungers führt der Abiturient mögliche materielle Wünsche in Kindheit und Jugend an, die sich mit dem Alter wandeln: „[D]enn auch der Jugendliche hat solche Träume, aus dem Holzauto wird z. B. eine Eisenbahn, aus der Eisenbahn ein Fahrrad, aus dem Fahrrad ein Motorrad usw." (ebd., S. 137) Auch diese Passage scheint nicht die Anforderungen zu erfüllen: „Der Inhalt dieses Absatzes ist nicht ganz klar. Will der Verf. von dem Hunger nach Besitz sprechen? Aber er spricht auch von Träumen." (ebd.) Die Kommentare weisen darauf hin, dass der Lehrer in den genannten Ausführungen nicht die geforderte persönliche Auseinandersetzung wiederfindet, die in seinem Urteil gefordert wird: „er war persönlich angesprochen oder aufgerufen: Was verstehen Sie, der [Name], der Sie ein junger Mensch von 18 Jahren sind, unter dem Hunger eines jungen Menschen?". (ebd., S. 148) Der Schüler spricht in eher abstrakter Form von verschiedenen Arten des Hungers oder spricht von Entwicklungen

doi.org/10.35468/6052-11

dieses Gefühls in verschiedenen Lebensaltern, ohne seine eigenen Erfahrungen zu schildern. Folgerichtig kommt der Lehrer nur wenig später zu seinem zentralen Kritikpunkt: „Der Verf. verkennt immer wieder den Sinn der Aufgabe; statt von den verschiedenen Arten oder Zielen des Hungers eines jungen Menschen zu sprechen, gibt er Entwicklungen.“ (ebd., S. 138) Der Schüler hat also die Aufgabe nicht in einer vom Lehrer gewünschten Form bearbeitet und in der Folge eine Fehlleistung erbracht. Diese bestehe letztendlich darin, dass der Schüler seine persönliche Einstellung zum Thema hätte anbringen sollen, stattdessen aber eine „historische oder philosophische Abhandlung“ (ebd., S. 148) geschrieben habe.

Die durchaus nennenswerten 23 Fehler des Aufsatzes, von denen nach Meinung des Erstkorrektors einige schwer genug seien, „für einen Abiturienten eine Verurteilung [zu] bedeuten“ (ebd.), finden zwar Erwähnung, wichtiger erscheint aber der Verfasser der Arbeit, dessen Person anhand seines Textes eingeschätzt werden soll. In der Verkennung der Aufgabe und dem Sprachgebrauch zeige sich sein „unklarer Kopf“, er habe „nebelhafte Vorstellungen“ und könne daher nicht „zu klarer Erkenntnis u. damit zu klarer Formulierung durchstoßen“ (ebd.). Damit wird deutlich, dass an dieser Stelle nicht der Text als Produkt einer Prüfung[18] gewertet wird, sondern der Aufsatz Rückschlüsse über Reife und Begabung des ‚dahinterstehenden‘ Schülers geben soll und diese nicht ausreichend scheinen.

## 2 Die Kassierung eines Urteils

Besonders deutlich wird diese Einschätzung, die nun spätestens keinen Rückhalt mehr im vorliegenden Prüfungsaufsatz findet, wenn im Urteil auch darüber spekuliert wird, dass der Schüler, der offenbar seine Stärken im Fach Mathematik unter Beweis gestellt hat, höchstens „ein guter praktischer Rechner u. Verwender von Formeln“ sein könne, „ohne ein wirklicher mathematischer Denker zu sein“ (DIPF/BBF/Archiv: GHO 464, S. 147). Die abschließende Bewertung des Fachlehrers und damit das Urteil „nicht genügend“ wird auf einem beiliegenden Blatt in aller Kürze und mit dem Verweis auf die „völlige Unfähigkeit zu klarer Formulierung“ (ebd., S. 149) bestätigt. Allerdings ist bereits auf dem Prüfungsbogen vermerkt, dass das Urteil nach einer erneuten Besprechung und auf „Weisung der Prüfungsleiterin“[19]

18 Vgl. Ricken/Reh 2017, eine Genese der Prüfungspraktiken liefert Lindenhayn 2018. Zur Verbindung von Bewertungspraktiken mit dem entstehenden Leistungs-Dispositiv um 1800 vgl. Berdelmann/Reh/Scholz 2018; wie Leistung messbar gemacht wurde, beschreibt Kaminski 2018 und zur Verbindung von Kompetenzkonzepten und Leistungsmotivation vgl. Gelhard 2018.

19 Aus den beiliegenden Prüfungsunterlagen lässt sich vermuten, dass es sich bei der Prüfungsleiterin um eine Oberschulrätin handelte, die als Vorsitzende des Prüfungsausschusses einige Entscheidungen fällen musste, die auch öffentlich diskutiert wurden. Im Falle eines Schülers, der in der Reifeprüfung 1955 ein leeres Blatt in seiner Lateinprüfung abgegeben hatte, berief sie sich „auf das pädagogische Gewohnheitsrecht, Abiturienten mit einer 5 im Zeugnis durchfallen zu lassen, sofern die Note 5 nicht durch ein ‚gut‘ in einem anderen Fach ausgeglichen wird.“ (Der Spiegel 1956, S. 54).

doi.org/10.35468/6052-11

(ebd., S. 148) auf die Note: „ausreichend" heraufgesetzt wurde und ein zusätzliches Gutachten des Schulleiters der Arbeit beiliegt. Damit tritt ein bemerkenswerter Fall ein. Die Korrekturpraxis der Fachlehrer, die in der Einübung des Aufsatzschreibens eine Rückmeldung an den Schüler darstellt, schafft im Kontext der Abschlussprüfung und insbesondere im Fall einer als nicht genügend befundenen Prüfung, eine – wenn auch begrenzte – Öffentlichkeit unter den Beteiligten. So erfahren z. B. Menschen aus der Schulverwaltung, unter Umständen der Prüfling selbst oder die Eltern auf diese Weise Näheres über die Beurteilung der Prüfung. In dieser durchläuft das Erstgutachten also eine Überprüfung durch Fachkolleg*innen, das Rektorat. Sie wird als Teil der Prüfungsakte eine Zeitlang archiviert (vgl. Klinger 2018) und unterwirft damit auch die prüfende Instanz einer Begutachtung (vgl. Ricken/Reh 2017, S. 252f.). Interessant ist diese ebenfalls sehr ausführlich dargelegte Einschätzung des Rektors, da sie einigen Kritikpunkten des Fachlehrers folgt, aber dennoch zu einem anderen Ergebnis kommt.
Auch dieses Gutachten nimmt sich zunächst den Raum, die wichtigsten Argumentationslinien der Arbeit zusammenzufassen und wertet die inhaltlichen Aspekte der Arbeit, wenn nicht als gut, so doch als durchaus ausreichend. Es ist deutlich das Bemühen erkennbar, den Text als gültige Antwort auf die Fragestellung zuzulassen und der Argumentationskette des Schülers zu folgen:

> „Handelt es sich auch bei dieser Gedankenführung gewiß nicht um gleichwertige, in richtiger Ordnung nebeneinandergestellte Glieder, so darf man sie doch auch nicht als Tiftelei, Abschweifung oder Unklarheit abtun. Deutlich heben sich doch drei Schritte ab: die Zubereitung des Grundbegriffes, die Gliederung nach vier Zielen und der negative Beweis. Es ist auch das Bewußtsein von diesem Gang vorhanden." (DIPF/BBF/Archiv: GHO 464, S. 152)

Die Einschätzung des Rektors folgt den Argumenten des Schülers sehr viel textnäher und ist gleichzeitig ganz explizit ein Urteil über den Erstgutachter, der etwas – aus Sicht des Rektors – falsch gemacht hat. In diesem Gutachten werden teilweise „wichtige" oder „treffende" (ebd., S. 151) Feststellungen betont, aber auch das Bewusstsein des Prüflings für die eigenen Schwächen in der Argumentation hervorgehoben und dessen Versuche anerkannt, diese durch vertiefende Beispiele auszugleichen. Damit entfernt sich dieser Korrekturansatz von der Kritik an der Ausdrucksweise, die sich in der tabellarischen Auflistung der Erstkorrektur niederschlägt, und kann als Versuch gelesen werden, nach Argumenten für eine bestandene Prüfung zu suchen. Allerdings wird die Einschätzung geteilt, dass die Arbeit von einem Ansatz profitiert hätte, der sich stärker am Format des Besinnungsaufsatzes orientiert und die eigene Stellungnahme – die hier geprüft werden soll – deutlicher hervorbringt: „Freilich hätte ich lieber eine frische, aus eigenem Erleben stammende Stellungnahme gehabt" (ebd., S. 152–153). Es wird aber auch betont, dass der vom Schüler gewählte Ansatz allein nicht zwangsläufig ein negatives Urteil nach sich zieht und auch das als ‚objektiv' beschriebene Format

doi.org/10.35468/6052-11

Aussicht auf ein positives Resultat habe: „Die Arbeit kann sowohl in objektiver als in subjektiver Form gut und schlecht gemacht werden“ (ebd., S. 153).

Damit bleibt die Frage nach den sprachlichen Mängeln und Fehlern. Das zweite Gutachten bemängelt ebenso den schlechten Stil der Arbeit und stellt auch gleich eine Vermutung an, woher diese Defizite kommen könnten:

> „Das ist der häßliche Nominalstil schlechter Zeitungen; er enthüllt, daß der Verfasser in einem höchst beklagenswerten Verhältnis zu seiner Muttersprache steht – was vielleicht mit der sozialen Schicht des Elternhauses zusammenhängt – und daß ihn der Unterricht in Dichtung und Literatur praktisch nicht im geringsten berührt hat. Immerhin bin ich bereit, zusammen mit dem geringen Überschuß in der Bewertung des Inhaltes auch jetzt noch an der Note Vier festzuhalten.“ (ebd.)

Auch hier nehmen die – ein wenig kulturkritischen – Auslassungen mit der Erwähnung des sozialen Hintergrundes[20] und des scheinbar fehlenden Interesses den Schüler als Person in den Fokus, ohne jedoch dem Urteil des ersten Gutachtens zu folgen. Betont wird vielmehr, dass der Schwerpunkt des Gesamturteils in der Betrachtung auf die inhaltliche Komponente gelegt werde. Somit scheint sich in diesem Fall die Frage zu stellen, ob die sprachlichen Mängel schwerwiegend genug sind, um dem Schüler eine erfolgreiche Abiturprüfung abzusprechen. Schließlich kommt der Gutachter zu seinem Fazit, in dem er unter umgekehrten Vorzeichen für eine Betrachtung der Person des Schülers plädiert:

> „Der reine Wissenschaftler wird die Frage [ob das Urteil aufgrund sprachlicher Mängel ‚nicht genügend‘ lauten müsse, d. A.] ohne weiteres bejahen, und die Entscheidung ist tatsächlich sehr schwer. Muß auch der Lehrer, der immer den ganzen jungen Menschen vor Augen hat, so entscheiden? Ich halte das im vorliegenden Falle nicht für unbedingt erforderlich und glaube, daß man die Note vier noch verantworten kann.“ (ebd.)

Der finale Satz scheint auch hier dafür zu sprechen, dass für eine nicht bestandene Prüfung deutliche Argumente gefunden werden müssen und im Zweifel auch die Betrachtung der hinter der Prüfung stehenden Person – wie in diesem Fall – positiv für den Abiturienten ausfallen kann.

Anhand der Analyse des hier angeführten Beispiels lassen sich einige Merkmale der Abiturprüfung beschreiben, die sich – wenn auch mit historischen Verschiebun-

20 Da sich in der Prüfungsakte keine Angaben zur sozialen Struktur des Jahrgangs finden lassen, kann die Frage, ob und inwieweit die „Aufbauform“ der hier untersuchten Abschlussklasse für diese Anmerkung eine Rolle spielt, leider nicht endgültig beantwortet werden. Möglich wäre zum einen, dass es sich um Schüler handelt, die nach §21 Abs. 2 des Schulgesetzes von 1952 von anderen Oberschulzweigen in die Klasse gekommen sind: „Nach der Vollendung des achten Schuljahres können Schüler des praktischen und des technischen Zweiges, deren Begabung und Bildungswille später hervortreten, das Ziel des wissenschaftlichen Zweiges auf dem Wege über eine wissenschaftliche Oberschule in Aufbauform erreichen.“ Zum anderen mussten in der geteilten Stadt auch „[g]eflohene ehemalige Ostschüler, die in der DDR die achtjährige Grundschule mit Erfolg absolviert haben“ in Aufbauklassen eingegliedert werden. (Der Spiegel 1954, S. 46).

doi.org/10.35468/6052-11

gen im Verhältnis von sich entwickelnder Fachwissenschaft und dem Schulunterricht – auch im zeitlichen Umfeld des Quellenkorpus beobachten lassen. Zum einen nimmt die Aufgabenstellung zwar einen literarischen Text in den Fokus, zielt jedoch nicht auf eine inhaltliche Analyse desselben ab, sondern nimmt die Vorlage zum Anlass, den Prüfling seine Ansichten und Kenntnisse zu einem recht lose umrissenen Thema darlegen zu lassen. Damit tritt der Inhalt der vorliegenden Prüfungsarbeit in den Hintergrund, die Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung wird vor allem von dem Versuch bestimmt die ‚Reife' des Schülers anhand seiner Arbeit einzuschätzen. Beide Gutachter nehmen demzufolge auch in Anspruch, über den Schüler abseits des geprüften Faches zu urteilen und stellen beispielsweise Vermutungen zu seinen Fähigkeiten in Mathematik an oder führen etwaige sprachliche Defizite auf seinen sozialen Hintergrund zurück. Ähnliches kann für die sprachlichen Fehler der Arbeit festgestellt werden, die, obwohl quantifizierbar und damit leichter mit anderen Arbeiten zu vergleichen, ebenfalls von beiden Lehrern gedeutet werden. Die Beherrschung korrekter Rechtschreibung und stilistische Sicherheit scheinen in diesem Zusammenhang nur ein Teil des Gesamtbildes zu sein, das sich letztlich in der Note niederschlägt. Damit ließe sich feststellen, dass trotz der recht ausführlichen Einschätzungen der beiden Gutachten die Bewertungskriterien unklar bleiben und in der Bewertung der Versuch unternommen wird, mit Hilfe der verschiedenen Anstreichungs- und Kommentierungspraktiken und den damit oft verbundenen Korrekturvorschlägen ein Gesamtbild des Schülers zu zeichnen, „den ganzen jungen Menschen vor Augen" (ebd.) zu haben.
Darüber hinaus zeigt der gewählte Fall, dass die Begründung der Note zwar in allen Arbeiten festgehalten wird, allerdings erst bei kritischen Entscheidungen wirklich zum Tragen kommt. In diesen wird die ansonsten eher unsichtbare, nämlich auf den Gebrauchsroutinen im Umgang mit den Schüleraufsätzen beruhende Bewertung der Abituraufsätze zu einem gewissen Grad öffentlich und muss einer Überprüfung standhalten, was sich auch im geleisteten Aufwand niederschlägt und Teil der Prüfungsakte wird. Auch wenn sich bereits in diesem kurzen Beitrag einige wichtige Punkte beobachten lassen, wäre eine umfassendere Analyse der Lehrerkorrekturen in historischen Abituraufsätzen wünschenswert, um ein genaueres Bild von Korrekturpraktiken – möglicherweise in ihrer historischen Besonderheit – zu bekommen, die auch über die Prüfungssituation hinaus unser Verständnis von gelungenen Aufsätzen prägen.

## 3 Fazit

In Anlehnung an die bisher geleistete Analyse einer historischen Prüfungssituation ergibt sich die Frage nach den Prüfungsanforderungen des Abiturs im untersuchten Zeitraum und welche Rückschlüsse sich auf diese Anforderungen anhand der Korrekturen ziehen lassen. Grob betrachtet scheint es im schulischen Kontext

doi.org/10.35468/6052-11

gleichbleibende Kategorien des Korrigierens zu geben, deren Form sich aus der Unterrichtspraxis ergibt und nach der Möglichkeit der Verbesserung des Aufsatzes fragt. Die Prüfungssituation allerdings kehrt diese Logik um und leitet aus möglichen Verbesserungsvorschlägen, die ein Lehrer (wie hier in dem von uns untersuchten Fall) im Kopf hat oder gar auf Papier festhält, ein Urteil zur Reife des Prüflings ab, das auch und gerade aus Legitimationsgründen im Hinblick auf die Gewährung eines Zuganges zu gesellschaftlichen Ressourcen eine besondere Gründlichkeit und Ausführlichkeit verlangt und in ein formalisiertes Prüfungsverfahren eingebettet wird, an dem in Grenzfällen über die Fachlehrer*innen hinaus auch weitere Gutachter*innen beteiligt sind.
Auch wenn sich eine erste Ebene der Korrektur in der Regel den formalen Fehlern in einem Prüfungsaufsatz widmet, bleiben diese als zählbare Mängel nur ein Argument in der Beurteilung, neben einer ganzen Reihe von Fragen des Schreibstils sowie der inhaltlichen und formalen Umsetzung der Aufgabestellung, deren Kriterien jedoch häufig opak bleiben. Zutage tritt in der Praxis der Abituraufsatzkorrektur der Schluss auf die Gesamtperson, der bis in die 1970er Jahre zentral bleibt. Gefragt wird immer nach der Authentizität der Person – das wird in gewisser Weise in Deutschland zur schulischen Norm – und sie kommt im Leseempfinden der Lehrkraft ebenfalls als Legitimationsstruktur zum Ausdruck. Die Schüler*innen sind damit gefordert sich nicht nur im Kontext der Fragestellung mit einem Thema inhaltlich auseinanderzusetzen, sonders sollen auch ein möglich klar ablesbares und authentisches Bild ihrer Person liefern. Bleibt dieses Bild wie im gewählten Beispiel ‚unklar' oder wird das Thema eher abstrakt behandelt, können die ausbleibenden Rückschlüsse auf die Reife der zu prüfenden Person dazu führen, dass die Prüfung als nicht bestanden gewertet wird.
Damit bleibt auch nur schwer einzuschätzen, ob und inwieweit diese Bewertungspraktik gerecht oder ungerecht ist, ob gelehrt werden kann, was hier schulisch und mit Konsequenzen geprüft wird. Vielmehr lassen sich aus den Aufgabenstellungen und den Korrekturen für jeden konkreten Fall die Bewertungskriterien ablesen und damit auch Vermutungen anstellen, inwieweit die Schüler*innen auf die zu erwartenden Fragestellungen vorbereitet wurden.
Fasst man alle diese Aspekte zusammen und folgt man dem Blick der mit Korrekturvorschlägen versehenen Kommentierung auf die Person der zu prüfenden Schüler*innen, lassen sich auch Überlegungen anstellen, wie sehr der schulische Aufsatz unser Bild von Autorschaft prägt. Schulische Gebrauchsroutinen wie Markierungen und Kommentare, die in den Logiken der Prüfung stehen, sind als zuschreibende eben subjektivierend und individualisierend und schaffen damit den oder die für den schulischen Aufsatztext verantwortlich gemachte*n Autor*in. So versuchen beide im behandelten Beispiel untersuchten Gutachten dem Gedankengang des Verfassers zu folgen und versuchen – besonders wenn die Argumentation nicht nachvollzogen werden kann – Rückschlüsse auf die persönliche

doi.org/10.35468/6052-11

Entwicklung des Schülers zu ziehen. Dass die damit einhergehenden Korrekturen, wie hier im Fall der tabellarischen Auflistung alternativer Formulierungen, nur Vermutungen über die vermeintlich ‚eigentliche' Aussage anstellen können, weist dem Schüler die Funktion des (missverstanden) Autors, dem Lehrer die Rolle des fragenden Lesers zu. Dazu kommt in diesem besonderen Fall die persönliche Ansprache des Abiturienten, der doch seine Vorstellungen aus seinem eigenen Erleben heraus schildern soll. Wenn Korrekturpraktiken immer nicht nur mit Normen, sondern auch mit adressierenden Beurteilungen verbunden sind, könnte man fragen, ob nicht erst Praktiken das schaffen, was wir Autor und die Idee der Authentizität des Werkes und des Autors nennen.

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv (DIPF/BBF/Archiv): Georg-Herwegh-Oberschule Berlin: GHO 464, Abiturprüfung 1955.

### Gedruckte Quellen

Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes für Berlin (1952). In: Gesetz- und Verordnungsblatt Berlin, S. 957.
Brenner, Emil ([4]1951): Der deutsche Aufsatz. II. Teil: Aufsatzübungen und Aufsatzstoffe für die höheren Schulen. Wunsiedel.
Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens (1926). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 68, Nr. 15, S. 283–294.
O.V. (1954): Russisch als Pflichtfach. In: Der Spiegel, 16.11.1954, S. 46.
O.V. (1956): Leere Blätter. In: Der Spiegel, 01.05.1956, S. 54–55.
Zusammenfassung der Ergänzungen und Abänderungen der Reifeprüfungsordnung (1954). In: Dienstblatt des Senats von Berlin. T. III. Volksbildung, S. 7–9.

### Literatur

Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 137–164.
Bölling, Rainer (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn.
Cramme, Stefan/Schulz, Clemens (2023): Die Transkription von Abituraufsätzen. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 317–323.
Eiben-Zach, Britta (2022): Literatur als Gegenstand Westberliner Abituraufsätze der 1950er und 1960er Jahre. Interpretationen und Literaturkonzepte, Aufgabentypen und Aufsatzarten. Berlin.
Gelhard, Andreas (2018): Erziehung zur Leistungsbereitschaft. Über einige normative Voraussetzungen psychologischer Kompetenzkonzepte. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 251–274.

doi.org/10.35468/6052-11

Groppe, Carola (2018): Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918. Wien.
Heideklang, Julia/Dobritz, Sandra/Stobbe, Urte (2020): Kleine Formen für den Unterricht – Unterricht in kleinen Formen – Einleitung; In: Heideklang, Julia/Stobbe, Urte (Hg.): Kleine Formen für den Unterricht. Historische Kontexte, Analysen, Perspektiven. Göttingen, S. 9–25.
Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine (2022): Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972. In: Hofmann, Lars/Schröter, Pauline/Groß, Alexander/Schmidt-Kühn, Svenja Mareike/Stanat, Petra (Hg.): Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen. Bielefeld, S. 181–211.
Kämper-van den Boogaart (2023a): Aufsatzmethodik in der Diskussion. Das Genre des dialektischen Besinnungsaufsatzes in der didaktischen Publizistik der 1950er und 1960er Jahre. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 231–262.
Kaminski, Andreas (2018): Die harmonische Gesellschaft. Das evolutionäre Prüfungsdispositiv um 1900. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 227–250.
Kittler, Friedrich (1995): Aufschreibesysteme 1800–1900. München.
Klinger, Kerrin (2018): Das Abitur – Eine Akte. Zu einer Historischen Praxeologie des Abiturs. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 23. Bad Heilbrunn, S. 172–204.
Lindenhayn, Nils (2018): Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie. Köln.
Mackasare, Manuel (2017): Klassik und Didaktik 1971–1914. Zur Konstituierung eines literarischen Kanons im Kontext des deutschen Unterrichts. Berlin, Boston.
Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als „Gesammtbildung der Examinanden". Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 280–298.
Reh, Sabine/Löwe, Denise/Engelhardt, Kerrin von/Eiben-Zach, Britta/Lorenz, Marco (2023): Verordnete Prüfung. Gesetzliche Vorgaben zum Abitur und zur Prüfung im Fach Deutsch (Bayern, Preußen und West-Berlin). In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 18–52.
Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 247–258.
Scholz, Joachim/Löwe, Denise/v. Engelhardt, Kerrin/Reh, Sabine (2021): Normierungen und Drohungen – Praktiken zur Aufrechterhaltung des Exklusivitätscharakters der höheren Schulen im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Vogt, Michaela/Boger, Mai-Anh/Bühler, Patrick (Hg.): Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen. Bad Heilbrunn, S. 205–217.

## Autor*innen

**Marco Lorenz** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum im Arbeitsbereich Historische Bildungsforschung. In seinem Promotionsprojekt forscht er zur Ausbildung und Förderung von Nachwuchsautor*innen in der DDR und beschäftigt sich mit digitalen Formaten in der Historischen Bildungsforschung.
E-Mail: marco.lorenz-z5x@ruhr-uni-bochum.de

Dr. **Sabine Reh** ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktorin der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte pädagogischer Institutionen und Praktiken, Fachunterrichtsgeschichte, Geschichte des pädagogischen Wissens nach 1945.
E-Mail: sabine.reh@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6052-11

*Michael Kämper-van den Boogaart und Sabine Reh*

# „Der Gedankenführung fehlt logische Straffheit" – Technik als Fluch. Einblicke in Abituraufsätze aus dem Jahr 1953

Diskurse über Technik prägten als „Schlüsseldiskurse" die Nachkriegszeit und die 1950er Jahre in Deutschland (Kurig 2015, S. 380). Sowohl in der Philosophie und den Geisteswissenschaften wie auch in der populären Publizistik, im ‚Sachbuch' wie in Zeitungen und Rundfunk, wurde Technik (mit einem semantisch ungenauen Definitartikel) zu einem Motiv, das mit seinen Ambivalenzen zwischen kulturkritisch-konservativen Traditionen und Modernitätsversprechen ein fruchtbares Feld für Zeitdiagnostik bot. Mit Bezug auf Technik konnte über die – wie es damals oft hieß – „Katastrophen" der jüngsten Vergangenheit ebenso nachgedacht und die Orientierung an Technik zu einer Voraussetzung des Nationalsozialismus erklärt werden wie eine verhaltene Reflexion über Technik Voraussetzung der zeitgenössischen, auf einen nur moderat innovativen technologischen Ausbau setzende Wirtschaftspolitik werden konnte[1]. Das Motiv Technik erlaubte es also sowohl, drängende Fragen, nämlich die nach den sozialen und politischen Ursachen einer Diktatur, des Völkermords und eines Weltkrieges, hinreichend abstrakt als Fragen nach dem widersprüchlichen Charakter der Moderne und des Menschen, seiner Natur einerseits zu stellen und andererseits sich gesellschaftspolitisch pragmatisch ökonomischen Notwendigkeiten nicht zu verschließen.

Das wird als Tendenz früh deutlich. 1946 erschien in der Deutschen Verlags-Anstalt als 5. Band der Reihe „Der Deutschlandspiegel. Schriften zu Erkenntnis und Erneuerung" ein kleines Buch, das einen „Beitrag zum neuen Beginn" versprach. Das Vorwort zeichnete der Autor, Hans Graner, im Dezember 1945 mit dem akademischen Titel Dr.-Ing. Der Titel seines Bandes erinnert nicht von ungefähr an einen Schulaufsatz: „Fluch und Segen der Technik" (Graner 1946).[2] Zurückgeht der Text, wie der Ingenieur erläutert, auf einen Vortrag, den er „im engeren Kameradenkreis" (ebd. S. 5) während der Gefangenschaft gehalten und

1 So die konventionelle, aber durchaus in ihrer Periodisierung überzeugende Technikgeschichte der Nachkriegszeit bei Radkau 2008.

2 Hans Graner 1946: Fluch und Segen der Technik. Ein Beitrag zum neuen Beginn. Übrigens ist der Band auch ohne einen aufsatzdidaktischen Kontext interessant, etwa in seinen ökologischen Passagen, so mit der Forderung nach einem Verbot privaten Automobilverkehrs.

doi.org/10.35468/6052-12

später, auch unter dem Eindruck der Berichte über den Atombombeneinsatz von Hiroshima, überarbeitet habe.

Mit der Wahl seines Buchtitels nimmt der so entstandene Text vorweg, was in Deutschaufsätzen erörternd oder besinnend seit den ausgehenden 1940er und dann vor allem in den 1950er Jahren in deutschen Gymnasien immer wieder in unterschiedlichen Aufgabenstellungen bearbeitet werden sollte: Rolle und Bewertung von Technik in einer modernen Welt. So wird – um nur einige wenige Beispiele der bei unseren Recherchen gelesenen Aufgabenstellungen anzuführen[3] – noch vergleichsweise offen gefragt, ob man in einem „Zeitalter der Technik" lebe (Berlin), deutlich tendenziöser, ob die Technik für „die Katastrophe der Zeit" – was auch immer damit gemeint gewesen sei – mitverantwortlich gemacht werden könne (Berlin) oder das „Unbehagen an der modernen Technik" gerechtfertigt sei (Bayreuth, Straubing). Von Schüler:innen werden Stellungnahmen eingefordert zu Aussagen, die den ambivalenten Charakter der Technik herausstellen. Derlei Thesen (und die durch sie motivierten Aufsätze) halten beispielsweise fest, dass Technik dem Leben und nicht dem Tode zu dienen habe, dass sie „zu treiben" wie auch „zu dienen" und dass sie wieder auszubauen habe, was von ihr zerstört worden sei (Berlin). Dass es hier allerdings auch Unterschiede gab – und sie vielleicht mit der Schule und deren lokalem Kolorit oder ihrer lokalen Kultur zu tun hatten –, macht der Blick auf ein Wolfsburger Gymnasium deutlich. [4] Im ersten Gymnasium dieser jungen Stadt, die durch die Automobilindustrie, das Volkswagen-Werk, geprägt war, entwickelte sich offensichtlich schon früh in den 1950er Jahren eine eher pragmatisch-positive Sichtweise auf Technik. Die einem bestimmten Typus des Deutschaufsatzes, dem Besinnungsaufsatz, entsprechenden Themen, deren Bearbeitung, seinen Regeln folgend, ein abwägendes Werturteil zum Verhältnis von Technik, modernem Leben und Menschlichkeit forderten, scheinen hier ein wenig anders als in Berlin oder Bayern und Straubing gestellt worden zu sein, nämlich in der Aufgabenstellung zunächst den positiven Aspekt der Technik zu betonen: „Darf die Technik den Anspruch erheben, eine Wohltäterin der Menschheit zu sein?" oder „Technik und menschliches Leben. Welche große technische Erfindung der neueren Zeit ist Ihrer Ansicht nach am bedeutendsten?" (vgl. Löwe/Eiben-Zach/Reh 2020, S. 73f.).

3 Im Projekt wurde eine Liste mit Abituraufgabenstellungen zum Thema „Technik" erstellt; sie ist nicht veröffentlicht; DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Forschung: Projekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972. Wissens(re)präsentation in einem historisch-praxeologischen Pilotprojekt", Themenliste Abituraufgaben.

4 Vgl. insgesamt zur Entwicklung der Schul- und Unterrichtskultur an den frühen Wolfsburger Gymnasien Löwe/Eiben-Zach/Reh 2020. Neben vielfältigem Material aus Akten des Stadtarchivs wurden auch Schuljahresberichte ausgewertet, in denen Aufsatzthemen aus dem Deutschunterricht der gesamten Oberstufe des ersten Wolfsburger Gymnasiums, nicht nur die Themen der Abituraufsätze, verzeichnet wurden, vgl. Löwe/Eiben-Zach/Reh 2020, S. 71.

doi.org/10.35468/6052-12

So sehr die Technikdiskurse in den 1950er Jahren insgesamt doch von einer skeptischen Haltung der Technik gegenüber oder gar einer technikfeindlichen Haltung geprägt waren, so wenig gingen sie dennoch darin auf. Technikkritische Positionen entsprachen dem nach 1945 immer noch bzw. erneut herrschenden gymnasialen, traditionell „neuhumanistisch“ geprägten Bildungsverständnis, wie es etwa der Philologenverband repräsentierte. Dieses Verständnis prägte auch die Auseinandersetzungen um das Abitur bzw. die Hochschulreife und die dafür notwendigen Fächer, zumal mit ihm eine bis in die 1960er Jahre hineinwirkende Geringschätzung der Naturwissenschaften einherging.[5] Allerdings – das verdeutlicht das Beispiel der Entwicklung der Gymnasialkultur in Wolfsburg – galt das nicht durchgehend und auch in pädagogischen Diskussionen wurden seit der zweiten Hälfte der 1950er Jahren gegenüber Technik und der Arbeitswelt offenere Positionen formuliert, wie es etwa und bekanntermaßen Litt (o. J.)[6] tat:

> „Gegen diesen Nihilismus hilft nur die Einsicht, daß der Lebenszustand, der sich in der Kooperation von Naturwissenschaft, Technik und industrieller Produktion seine Gestalt gegeben hat, nicht ein als Sündenstrafe zu ertragendes Schicksal, sondern ein gigantisches Werk ist, auf das trotz allem stolz zu sein der für seine Entstehung verantwortliche Mensch allen Grund hat. Nur so kann ihm das gute Gewissen erhalten bleiben, dessen Zuspruch er in seiner werkenden Mühsal wahrlich nötig hat. Und da Erziehung nicht dasjenige sein würde, als was sie sich mit diesem Namen bezeichnet, wenn sie nicht allem entgegenwirkte, was darnach angetan ist, dem Menschen seine Lebensaufgabe hoffnungslos zu verleiden, so muß und wird auch sie das Ihrige tun, dem allerwärts grassierenden Mißtrauen gegen Recht und Wert des uns verpflichtenden Lebenszustandes mit der Bejahung sowohl seiner Notwendigkeit als auch seiner Erhaltungswürdigkeit zu begegnen. Nichts kann unser Geschlecht weniger vertragen als ein Verschweben in Hölderlin-Stimmungen, in denen der Wille, es mit unserer Welt und Gegenwart aufzunehmen, in nichts zergehen müßte.“ (Litt o. J., S. 106f.)

Genau aus diesem Grunde jedoch eignete sich das Motiv der „Technik“ mit seinen Ambivalenzen so sehr gut als Feld, in dem eine „reife“, eine abwägende Haltung durch die gymnasiale Elite eingeübt werden konnte. So soll hier die These vertreten werden, dass die unzähligen Besinnungsaufsätze zum Thema „Technik“, die sich in den Aufgabenstellungen für den Abituraufsatz spiegeln, nicht einfach nur kulturkritische Positionen reproduzierten, sondern dass das Schreiben über Technik vielmehr in der Form des Besinnungsaufsatzes, in dem es um Abwägung ging, einem konservativen Pragmatismus vorarbeitete bzw. diesem der Weg bahnte.

5 Vgl. die immer noch grundlegende Beschreibung und Analyse der bildungspolitischen Auseinandersetzungen um die Hochschulzugangsberechtigung nach 1945, Tenorth 1975.

6 Dieser Text erschien zum ersten Mal 1957 als Nr. 15 der ‚Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst‘ und erlebte schon 1959 eine sechste verbesserte und erweiterte Auflage; zitiert wird hier die Lizenzausgabe durch den Verlag Franz Kamp in Bochum, die keine Jahreszahl anführt.

doi.org/10.35468/6052-12

## 1 Der Besinnungsaufsatz und das Technik-Thema

„Fluch oder Segen" – das ist die unscheinbar modifizierte Formel Graners, mit der sich insbesondere Themen zu Besinnungsaufsätzen von dialektisch genannter Struktur generieren ließen bzw. die dessen Struktur in besonderer Weise, wie in einem Brennglas, hervortreten ließ (vgl. Kämper-van den Boogaart zum Besinnungsaufsatz i. d. B.): beispielsweise „Sport – Fluch oder Segen", „Reichtum – Fluch oder Segen" und natürlich „Atomkraft – Fluch oder Segen". Bedingung für das im Zentrum stehende Substantiv ist, dass das mit ihm Bezeichnete mit einer ambivalenten Wertzuschreibung kommuniziert wird und dass diese Kommunikation als legitim erachtet wird (was zum Beispiel bei einer Themenformulierung wie „Frieden – Fluch oder Segen" nach 1945 schwerlich unterstellt werden könnte). Zudem, auch das eine Bedingung dieses Aufsatztyps, muss eine Entscheidung der mit der Themenstellung implizierten Wertfragen zwar neben der zur Besinnung nötigen mentalen Disposition Wissen voraussetzen, das aber kein Spezialwissen zu sein hatte[7]. Auch sollte es um eine Frage gehen, die als hinreichend relevant gelten kann – und zwar relevant für Schüler:innen, die schließlich durch das Attest ihrer Reife, eben das Abitur, als Mitglieder einer zukünftigen (geistigen) Führungsschicht infrage kommen sollten. Mehr oder weniger gefordert war bei der Bearbeitung solcher „Fluch oder Segen"-Themen ein möglichst fair anmutendes Referat der positiven wie der negativen Wertaspekte – ein Unterfangen, das bis heute oft als Vortrag von Argumenten gilt. Zudem liegt angesichts der intersubjektiv geteilten Wertambivalenz eine Auflösung des adversativen „oder" zugunsten einer eindeutigen Wertentscheidung fern. Vielmehr geht es im Ergebnis des Besinnens darum, der grammatischen Struktur des von Graner gewählten Titels „gehaltvoll" (wie es häufig heißt) zu entsprechen: Fluch *und* Segen. Auch hierfür liefert der Band von 1946 Anschauungsmaterial:

> „Auf den Geist kommt alles an, in dem das Mittel Technik verwendet wird. Es ist zugleich Gift und Arznei, heilsam und belebend oder schädlich und tödlich, je nachdem von wem, in welcher Form und in welcher Dosis es genommen wird. Wissen und Erfahrung sind notwendig, um die Wirkung wohltätig zu gestalten, Schutzmaßnahmen, Selbsterziehung und Selbstbeherrschung, damit es keinen Schaden anrichte. Denn wie einem Rauschmittel kann man der Technik auch verfallen." (Graner 1946, S. 23)

Dass in der Pädagogik der 1950er Jahre ein fulminantes Interesse an Motiven aus den technikkritischen Diskursen der Zeit bestand, lässt sich in der schon angeführten großen Monographie Julia Kurigs (2015) erschöpfend nachlesen. Was sich dieser und anderen Darstellungen nicht entnehmen lässt, ist die Frage, in welcher Intensität ent-

7 Das stellte sich interessanterweise bei den im oben schon erwähnten ersten Wolfsburger Gymnasium gestellten Aufsatzthemen in der Oberstufe etwas anders dar. Hier wurden einige Themen aufgegeben, die genauere Kenntnisse nötig machten, wenn etwa nach speziellen Erfindungen und ihrem Einfluss gefragt wurde, nach dem des Flugzeuges, des Autos, des Radios und des Fernsehens, vgl. Löwe/Eiben-Zach/Reh 2020, S. 74.

doi.org/10.35468/6052-12

sprechende Interaktionen zwischen akademischer Pädagogik und technikkritischer Publizistik von den Lehrer:innen mit welchen unterrichtspraktischen Konsequenzen rezipiert wurden – auch wenn Veröffentlichungen wie der erstmals 1957 erschienene Text „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ (o. J.) von Theodor Litt (o. J.), gut verfügbar in der „Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst“, oder wie Arnold Gehlens Schrift „Die Seele im technischen Zeitalter“ (1957) in der preiswerten Taschenbuchreihe „rowohlts deutsche enzyklopädie“ erschienen, sicherlich zum Lektürekanon und Buchbestand der damals jungen Deutschlehrer:innen gezählt haben mochten. Bezieht man Befunde wie die aus Axels Schildts (2020) Geschichte der Medienintellektuellen in der BRD ein, spricht viel dafür, dass auch interessierte Medienkonsumenten – Radiohörer, Zeitschriftenleserinnen – an dem Thema einer Technikkritik kaum vorbeikamen. Insofern muss man annehmen, dass selbst Schriften, deren unmittelbare Resonanz sich in Grenzen hielt, über mediale Multiplikatoren, also aus zweiter Hand, die Wohn- und Arbeitszimmer von Studienrät:innen und nicht zuletzt auch Schülerzeitungsredakteur:innen erreichten.[8] Mit dem Verweis auf die Atombombe, aber auch auf die Automatisierung ist der Hintergrund für das zeitgenössische Interesse an der Ambivalenz technischen Fortschritts markiert. Und Schüler:innen zeigten sich – nicht nur in Wolfsburg – offensichtlich an der Raumfahrt so interessiert wie sie begeistert Radioempfänger bastelten (Kabaum 2018, S. 203f.). Hinzu kommen sicher weitere Aspekte: etwa die Rolle technischer Produkte für die Konsumgesellschaft der Wirtschaftswunderzeit, ein verändertes Zeitbewusstsein durch die Beschleunigung von Kommunikations- und Reisebewegungen, das sich auch in den Gesellschaftsromanen der Zeit, etwa bei Koeppen und Böll, wiederfindet. Nicht zu unterschätzen ist überdies, dass, vermittelt durch intellektuelle Aversionen gegenüber der Masse oder dem Massenmenschen (Ortega y Gasset),[9] der Zusammenhang von Technik und NS-Faschismus in letztlich entlastender Form stark gemacht wurde, wenn der „Hitlerismus“ mitsamt dem Vernichtungskrieg auf eine Entfesselung moderner Technik zurückgeführt wurde.

8 Kabaum arbeitete im Kontext eines DFG-Projektes zu Schülerzeitungen, das in der BBF durchgeführt wurde, heraus, dass schon in den 1950er Jahren unterschiedliche Artikel-Typen in Schülerzeitungen erschienen, in denen sich die Redakteur:innen mit Technik auseinandersetzen; er unterscheidet „Essays“, die stark den in der Schule zu schreibenden Deutschaufsätzen über Technik und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung und die Menschheit entsprachen (es wurden in Schülerzeitungen sogar Abituraufsätze nachgedruckt, Kabaum 2018, S. 185f.), Artikel über den Einsatz von Technik als Bildungsmedien, Berichte über naturwissenschaftliche und neue technische Phänomene und schließlich „Anleitungen zum technischen (Nach-)Bau“. Insgesamt kommt Kabaum dabei zur Einschätzung, dass die Schüler:innen trotz partieller Übernahme technikkritischer Positionen eigenständige und ausgesprochen offen-positive, interessierte Haltungen gegenüber Technik und technischen Neuerungen entwickelten. Kabaums Text ist als Teil seiner publikationsbasierten Dissertation erschienen, Kabaum 2018, S. 181–206.

9 Zur internationalen Vorgeschichte vgl. John Carey 1996: Hass auf die Massen. Intellektuelle 1880–1939. Vgl. zur philosophischen und populären Rezeption des Werkes von Ortega y Gasset nach 1945 auch Jung-Lindemann 2001.

doi.org/10.35468/6052-12

Im Folgenden wird anhand von Abituraufsätzen zum Thema moderner Technik, die Teil des im Projekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972" zugrundeliegenden Korpus sind, analysiert, in welcher Weise Schülertext und Lehrerkommentare zusammenspielen und Praktiken des Schreibens und Kommentierens offenbaren, mit deren Hilfe schüler- und lehrerseitige Erwartungen an einen guten Besinnungsaufsatz gemanagt werden. Hierzu werden transkribierte Aufsätze aus dem Berliner Teilkorpus betrachtet, die 1953 geschrieben wurden.[10]

## 2 „Moderne Technik als Lockung und Gefahr, Segen und Fluch". Praktiken des Schreibens und Kommentierens

Wie zu diesem Zeitpunkt absolut regelhaft, kennt die Aufgabenstellung (s. o.) keinen Operator. Das bedeutet, dass der Themenstellung selbst insofern eine instruktive Dimension zukommt, als den Prüfungskandidat:innen mit dem Titel des Aufsatzes auch das erwartete Genre kommuniziert wird. Ist von außen betrachtet nicht immer ganz klar, wieso diese Kommunikation in der Regel funktioniert, lässt sich hier an der bereits diskutierten Dichotomie von „Segen" und „Fluch" sehr eindeutig erkennen, dass ein Besinnungsaufsatz (später: Erörterung) verlangt wird. Weniger klar ist, ob dieser Aufsatz eine Entscheidungsfrage traktieren und in der Struktur eines sogenannten dialektischen Aufsatzes in Form einer finalen „Synthese" bearbeiten soll. Das wäre anders, wenn das Thema „Segen *oder* Fluch" lautete und über die Interpunktion als Frage markiert worden wäre. Dass statt der adversativen die verbindende Konjunktion *und* gewählt wurde, eröffnet die Möglichkeit, das Thema von Beginn an synthetisch zu fassen, nämlich zu erörtern, inwiefern „die moderne Technik" sich sowohl als Fluch wie auch als Segen auffassen lässt. Zu beachten ist ferner, dass der Themensteller es nicht bei einer Dichotomie belässt, sondern, durch ein identifizierendes Komma abgetrennt, „Lockung und Gefahr" voranstellt. Lässt sich „Gefahr" als semantisch vereindeutigend zu „Fluch" lesen, ist das bei „Lockung" und „Segen" möglicherweise nur bedingt der Fall, da „Lockung" als „Versuchung" im Unterschied zu „Segen" auch negativ konnotiert aufgefasst werden kann. Das eröffnet auch die Möglichkeit, in „Segen" einen vermeintlichen Segen zu registrieren.[11]

---

10 Mit der Aufgabenstellung zum Technikproblem konkurrierten als Bearbeitungsoptionen die Themen „Wie würdest du einem wohlmeinenden Ausländer die geistige und seelische Lage der deutschen Jugend von heute darstellen?" sowie „‚Hütet Euch vor Hebbel!' Herbert Eulenberg". Zum Technikthema liegen fünf Aufsätze vor. Zwei wurden mit „gut", je einer mit „befriedigend", „ausreichend" und mit „nicht genügend" bewertet. Ausführlich wird hier zunächst ein mit „gut" benoteter Aufsatz kommentiert.

11 Als typische Verbindungen zu ‚Lockung' werden im DWDS nicht nur positive Verbindungen wie ‚Reiz' und ‚Versprechung', sondern auch ‚Drohung' und ‚Verführung' aufgerufen. Vgl. „Lockungen", in: DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, https://www.dwds.de/wb/Lockung. Eine auf den pädagogischen Zusammenhang von Sprach- und Denkbildung zurückgehende und mit inhaltsbezogener Sprachbetrachtung zusammenhängende Erwartung gegenüber Aufsatz-

doi.org/10.35468/6052-12

| ist Akk./Dativ-Objekt von | logDice | Freq. |
|---|---|---|
| 1. widerstehen | 8.0 | 124 |
| 2. erliegen | 6.0 | 78 |
| 3. nachgeben | 5.3 | 16 |
| 4. folgen | 2.5 | 46 |

**Abb. 1:** Kollokationen: ‚Lockung‘ nach DWDS

Moderne Technik als Lockung und Gefahr, Segen und Fluch.
Gliederung:
A) Einleitung: Technik als Problem und Thema einer lebhaften Diskussion.[114]
B) Hauptteil:
I) Unklarheit über den Begriff "Technik".
II) Wesen und Sinn der Technik.
III) Technik heute:
a) zum Nutzen des Menschen.
b) zum Schaden des Menschen[115]
IV) Ursachen für die Krise im Verhältnis Mensch-Technik.
C. Schluß: Hoffnung auf verantwortungsbewußtes Handeln der Techniker und Wissenschaftler

Nicht wenige Diskussionen, die im Mittelpunkt des allgemeinen Interesses stehen, haben die Krise im Verhältnis Mensch-Technik zum Thema. Viele Worte wurden über die Technik geschrieben [2] , gesprochen [1] und - vergessen. Dabei zeigte es sich, daß Unklarheit besteht über den Begriff und den Sinn der Technik. Einem nachdenklichen Menschen mag sie als etwas Nega-[116]
| 79_78 |
tives erscheinen, dem Ingenieur ist sie vielleicht Mittelpunkt seines Denkens und Handelns, einem empfindsamen Menschen[117]wird sie mit Angst und Sorge erfüllen. Der eine nennt die Technik, gefährlich, fluchbeladen und dämonisch, der andere besingt sie in klingenden Versen und meint, Technik mache das Leben erst lebenswert, angenehm und schön. <Absatz!> Was ist nun Technik in Wahrheit? Sie ist weder böse noch gut, sondern wertindifferent. Sie ist ein Begriff für[119]Verfahren einschließlich ihrer Auswirkungen, um Naturkräfte in den Dienst des Menschen zu stellen zu seiner Erhaltung und Entwicklung. Denn Gott hat die Schöpfung den Menschen nicht fertig übergeben. Die Schöpfung geht weiter und wir setzen sie mit Hilfe der Technik fort, um das zu werden, was wir sind."[120]Dieses geistige Bund mit Gott sollte Begriff,[121]Sinn und Grenzen der modernen Technik bestimmen. Wir verstehen heute unter Technik aber nicht eine Fortsetzung der Schöpfung, sondern suchen ihren Sinn in der bloßen Anwendung von Naturkräften für den Menschen, ohne nach dem tieferen Sinn und Ziel dieser

**Abb. 2:** Auszug aus einem Transkript zu einem Abituraufsatz von 1953 (DIPF/BBF/Archiv: GHO 458)

produktionen läuft bis heute darauf hinaus, dass die Schreibenden die Wortfelder sondieren, die die Schlüsselbegriffe der Aufgabenstellung umgeben. Dies geschieht etwa durch eine Diskussion vertrauter Kollokationen (Wortverbindungen).

doi.org/10.35468/6052-12

Unter instruktiven Aspekten kann man diese leichte Ambiguität vielleicht so interpretieren, dass es den Erwartungen entspräche, einen Aufsatz abzuliefern, der „moderne Technik" im Ergebnis ausschließlich negativ beurteilte, während nicht vorgesehen ist, in der „modernen Technik" ausschließlich Vorzüge zu erkennen. Nicht unwichtig ist schließlich die Präzisierung durch das Adjektiv „modern", mit dem ausgeschlossen werden soll, sich lediglich über Technik allgemein zu äußern. In der als „gut" bewerteten Prüfungsarbeit lässt sich anhand der Gliederung die geplante Umsetzung der Instruktion recht gut erkennen. Einleitend will der Schüler versuchen, die Relevanz des Themas herauszustellen, indem er es einer „lebhaften" und mithin sowohl kontroversen als auch engagiert geführten Diskussion zuordnet.

Seinen Hauptteil möchte er mit einer Begriffsklärung beginnen, die sich mit Hinweis auf eine „Unklarheit" als problembewusst, als Aspekte der kurrenten Diskussion aufnehmend, zeigen will. Der dritte Abschnitt des Hauptteils greift dann zum einen die Präzision „modern" auf, indem er das Thema als „Technik heute" fasst. Die doppelte Dichotomie wird dann in (IIIa) und (IIIb) in Nutzen versus Schaden übersetzt. Diese Transformation wird vom Korrektor als Interpretation des Originals – „als Segen … als Fluch" – vermerkt, ohne dass klar wird, ob die Devianz moniert oder lediglich registriert werden soll. In einem letzten Abschnitt des Hauptteils stellt sich der Schüler dem Anspruch, Ursachen zu eruieren, die für das nun als „Krise im Verhältnis Mensch-Technik" ausgewiesene Thema virulent sein sollen. Für den Schluss nimmt er sich vor, Hoffnungsvolles zu unterbreiten, wobei er an dieser Stelle mit den Technikern und Wissenschaftlern verantwortliche Subjekte qualifiziert.

Tatsächlich nimmt bereits die Einleitung die Modifikation der Themenfassung als „Krise im Verhältnis Mensch-Technik" auf, wobei die Angaben zu den diese Krise dokumentierenden „Diskussionen" gänzlich vage ausfallen; das aber wird vom Korrektor nicht moniert. Die offene Referenz soll auf eine ungeklärte Sinnfrage verweisen, die umgehend in die Dichotomie der Aufgabenstellung aufgelöst wird. Hierbei unterscheidet der Autor für die Sichtweisen von „Segen" und „Fluch" zwischen zwei phänotypischen Antagonisten, die auffallend ungleichwertig ausgewiesen werden.

Während für eine affirmative Technikbewertung der „Ingenieur" angeführt wird, wird die Rolle des Technikskeptikers mit einem „nachdenklichen" oder „empfindsamen Menschen" besetzt. Der Korrektor hinterfragt an dieser Stelle zwar die Variation von „nachdenklich" und „empfindsam" und sieht in der Klassifizierung „etwas Negatives" einen schwachen Ausdruck, er stößt sich aber nicht daran, dass implizit der „Ingenieur" in Opposition zu einem „nachdenklichen Menschen" gerückt und aufgrund seiner Beschäftigung mit Technik in gewissem Sinne als borniert hingestellt wird. Der Autor belässt es an dieser Stelle mit der einleitenden Dichotomisierung und reklamiert für sich das Mandat, zu erklären, was „Technik in Wahrheit" sei.

doi.org/10.35468/6052-12

Anwendung zu fragen. Deshalb ist sie dem Menschen nicht nur zum Nutzen und Segen, sondern auch eine große Gefahr und, - wie es G. F.[122]Jünger ausgedrückt hat -, "die Zerstörerin jeden Glaubens, die entschieden antichristlichste Macht ,die bisher in Erscheinung getreten ist. ["] [123]Wir sehen, daß kühnste Utopie heute Wirklichkeit ist. Wunderwerke der Technik verwandeln das Antlitz der Erde. Technische Hilfsmittel schaffen neue Energie- und Ernährungsquellen für die rasch zunehmende Erdbevölkerung. Angewandte Technik heilt und schützt vor Krankheiten. Angewandte Technik überwindet größte Enterungen und erweitert den Lebensraum. Mit Überschallgeschwindigkeit können wir in einigen Stunden Länder und Kontinente überqueren, und in arktischen Gebieten bauen wir Weizen an. Mit bearbeiteten Steinen, die unseren Vorfahren als Werkzeug dienten, bauen wir heute Gebäude, die tatsächlich "an den Wolken kratzen". Und das alles zum Segen der Menschheit? In der Tat scheint aber[124] die technische und wissenschaftliche Entwicklung und dem Menschen nur wenig dabei zu helfen,
| *89_90* |
4
das Leben zu meistern. Krieg, Hunger, Angst und Sorge sind noch immer unsere ständigen Begleiter. Ich ist uns all der Reichtum zur Armut geworden, zum Fluch, weil neue Entdeckungen, Erfindungen und Erleichterungen unseres Leben immer neue Wünsche und Bedürfnisse in uns erzeugen? Man könnte nun einfach dem Rat geben: wendet euch ab von der Technik, vom übermächtigen Gebrauch der Vernunft! Es wäre

**Abb. 3:** Auszug aus einem Transkript zu einem Abituraufsatz von 1953 (DIPF/BBF/Archiv: GHO 458)

Subtil wird dieser Wahrheitsanspruch durch eine wertindifferente und mithin nüchterne Sicht auf die Dinge unterstrichen und sodann eine theologisch fundierte Begriffsdefinition geliefert. „Sie ist ein Begriff für Verfahren einschließlich ihrer Auswirkungen, um Naturkräfte in den Dienst des Menschen zu stellen zu seiner Erhaltung und Entwicklung. Denn Gott hat die Schöpfung den Menschen nicht fertig übergeben.“ Abgesehen davon, dass die Begriffsexplikation insofern weit gerät, als sie auch die Technikfolgen als Teil von Technik umfasst, rekurriert der Autor hier auf die christliche Schöpfungsgeschichte, die davon ausgeht, dass Gott die Menschen angewiesen habe, sich die Erde zu unterwerfen (Gen 1,28), bzw. dass Gott den Menschen in den Garten Eden gesetzt habe, „damit er ihn bebaue und hüte“ (Gen 2,15). Die Ambivalenz zwischen Unterwerfung und pfleglicher Behütung der Natur verbindet der Autor mit dem Gedanken einer unvollendeten und von den Menschen durch Technik weiterzuentwickelnden Schöpfung. Zusammengefasst werden dergestalt Bestimmung der Technik und des Menschen in einem unvollständig markierten und nicht ausgewiesenen Zitat: „um das zu werden, was wir sind“.[12] Diese eher angedeutete theologische Versicherung korrigiert dann de facto die soeben noch akzen-

12 Möglicherweise geht die Formulierung auf einen Carl Gustav Jung zugeschriebenen Satz zurück, der sich aktuell – unausgewiesen – in einer Zitatensammlung findet: „Unsere Aufgabe ist es, das zu werden, was wir sind“, https://gutezitate.com/zitat/112932.

tuierte Wertindifferenz des Technikbegriffs, indem ein normativ richtiger Begriff unterstellt und von zeitgenössischen Orientierungen geschieden wird. Hierbei wird nun wieder auf Sinn rekurriert, indem die Fortsetzung der Schöpfung als Aufgabe der Technik (in einem „tieferen Sinn“) deklariert und gegenüber utilitaristischen Orientierungen ein „Bund mit Gott“ eingefordert wird (wobei der Lehrer lieber von einem „Band“ spräche). Mit einem nun ausgewiesenen Autoritätszitat wird die problematische Beziehung zwischen technischer Entwicklung und religiöser Abstinenz im Folgenden unterstrichen. Hierbei unterläuft dem Autor allerdings ein Fehler, den sein Korrektor nicht registriert. Das entsprechende Zitat findet sich nicht in der Technikkritik Friedrich Georg Jüngers, sondern in einem gegenläufigen Essay seines Bruders Ernst Jünger. Bei diesem heißt es in der 1932 erschienenen Schrift „Der Arbeiter“, für die vorgetragene Argumentation eher unpassend:

> „Die Technik, das heißt: die Mobilisierung der Welt durch die Gestalt des Arbeiters, ist, wie die Zerstörerin jedes Glaubens überhaupt, so auch die entschiedenste antichristliche Macht, die bisher in Erscheinung getreten ist. Sie ist es in einem Maße, das das Antichristliche an ihr als eine ihrer untergeordneten Eigenschaften erscheinen läßt – sie verneint durch ihre bloße Existenz. Es besteht ein großer Unterschied zwischen den alten Bilderstürmern und Kirchenverbrennern und dem hohen Maße an Abstraktion, aus dem heraus von einem Artilleristen des Weltkrieges eine gotische Kathedrale als reiner Richtpunkt im Gefechtsgelände betrachtet werden kann.“ (Jünger 1981, S. 79)

Nach dem so eher deplatziert angebrachten Autoritätszitat folgen ohne Zäsur rhetorisch vorgetragene Schlaglichter auf Errungenschaften einer „angewandten Technik“, die den Bereichen Medizin, Landwirtschaft, Verkehr und Bau entnommen werden. Diese summierten Segensaspekte werden aber sogleich als vermeintliche Positiva denunziert, was mit einem adversativ genutzten „in der Tat“ so abrupt eingeleitet wird, dass der Korrektor wohlwollend vorschlägt, die Formulierung als „sieht man genauer zu“ zu verstehen, also erneut oberflächliche Eindrücke von tieferen Einsichten zu unterscheiden. Was aber wären diese? Der Autor schwenkt vor diesem Hintergrund von den technischen Erfolgen zu deren Einfluss auf die Befindlichkeiten zeitgenössischer Menschen. Ängste und Sorgen seien bei diesen nicht gewichen und überdies Kriege noch immer präsent. Dieser Befund wird in einer wohl rhetorisch gedachten Frage darauf zurückgeführt, dass mit technischen Fortschritten stets neue Begehrlichkeiten und hierdurch Unzufriedenheiten entstünden, Reichtum sich dergestalt als neue Armut erweise. Dem dialogisch zurechtgelegten Duktus solcher Gedankenführung entspricht die Erwartung auf ein Einverständnis, das keiner genaueren Überprüfung bedarf, zumal mit der nächsten rhetorischen Operation Entwarnung gegeben wird. Die konjunktivisch gefasste Möglichkeit, zu einem Ausstieg aus technischen Fortschrittsprojekten zu raten, wird nämlich umgehend verworfen. Dabei ist bemerkenswert, dass hier erstmals auf die Aufklärungskategorie der Vernunft rekurriert wird, interessanterweise mit der Negativformel von einem „übermächtigen Gebrauch“.

doi.org/10.35468/6052-12

aber sinnlos, diesen Rat zu befolgen, [;] den[125] Kritik und Zweifel an der Technik schließen nicht den vernünftigen Gebrauch ihrer Einrichtungen und Hilfsmittel aus. Sollen wir zu einer vortechnischen Entwicklungsstufe zurückkehren? Das wäre nicht nur unmöglich, sondern auch vergeblich. Denn auch unserer Vorfahren mußten den Gefahren der Technik begegnen.[126] Wer hat nun die Technik mißbraucht? Die"Die Menschheit" vielleicht? Nein! Denn die Herstellung der Atombombe und anderer furchtbare Vernichtungswaffen war und bleibt eine Angelegenheit von Wissenschaftlern und Technikern.
| *90_79* |
Diese Männer wollten Gefahr für ihr Land abwenden, indem sie noch größere Gefahrenherde schufen. Ihr Genie wurde zu einem Fluch für die Menschheit, zu einem Spielball zweifelhafter Politiker, die internationale Konflikte mit Gewalt statt mit Geduld und Klugheit lösen wollen und den Lockungen der Technik erlagen. [127] Gerade unsere Wissenschaftler und Techniker übersahen in blinden Fortschrittsglauben, daß der Mensch neue "Errungenschaften" noch immer mit wertvollem Erbgut der Vergangenheit [128] bezahlen mußte. Technische Begabung, technisches Genie müssen zur Gefahr werden, wenn sich diese Anlagen nicht mit einem starken Charakter verbinden, der nicht nur Woher? und Wie? fragt, sondern auch mit den Zielen und möglichen Gefahren seiner Arbeit beschäftigt. Eigentlich müßten wir mit tiefen Pessimismus in die Zukunft sehen. Aber das Leben beweist immer wieder, daß der Mensch schließlich doch (stärker) als Sieger hervorgeht aus dem Kampfe mit sich selbst, (und) der Umwelt und den Verhältnissen. Deshalb geben wir die Hoffnung nicht auf, daß Wissenschaftler und Techniker in Zukunft verantwortungsbewußter als bisher
| *79_80* |
Träger einer Entwicklung sind, die beim ersten als Werkzeug verwandten Stein begann und heute im wahrsten Sinn des Wortes nach den Sternen greift. Denken wir an Francis Thompsons Worte: " Das große Babylon ist nur ein Scherz / Könnt es so maßlos sein / Wie immer babylonisch Herz. [!] "-
Der Verfasser wird seinem Thema durchaus gerecht. Die Arbeit hat trotz relativ geringem Umfang Substanz. Die Gedankenführung ist klar, der sprachliche Ausdruck beschwingt.
Gut

**Abb. 4:** Auszug aus einem Transkript zu einem Abituraufsatz von 1953 (DIPF/BBF/Archiv: GHO 458)

Für die Zielführung des Aufsatzes essentieller ist indes, dass umgehend dann doch die Möglichkeit eines vernünftigen Gebrauchs technischer Produkte und Instrumente ins Auge gefasst und zudem die Idee eines Ausstiegs als illusorisch bezeichnet wird. Damit ist zugleich das Fundament zu einer zwischen Fluch und Segen vermittelnden Synthese gelegt: Unterschieden wird, wohl wenig überraschend, zwischen einem entfesselten, missbräuchlichen und einem reflektierten, verantwortungsbewussten Technikbezug. Mit dieser Differenzierung verbindet sich eine soziale Unterscheidung, insofern der bisherige Rekurs auf die Spezies oder den Menschen jetzt in die Unterscheidung von Technikern und Wissenschaftlern einerseits und einem nicht näher qualifizierten Rest der Menschheit andererseits überführt wird. Verantwortlich gemacht für die Destruktivkraft mo-

doi.org/10.35468/6052-12

derner Technik werden diejenigen, die aufgrund ihrer Kompetenzen überhaupt als Täter infragekommen: Wissenschaftler und Techniker, denen in der vertrauten Vorstellung von Genialität Talent und hybrisbedingte Skrupellosigkeit unterstellt werden. Akzentuiert wird hier das Fehlen jenes starken Charakters, den es bräuchte, um – hier taucht das Wort aus der Themenstellung dann doch auf – den „Lockungen" durch die Besinnung auf Ziele und Gefahren zu widerstehen. Diesen Mangel zeichnet auch eine zweite Gruppe aus, die der Fluchfraktion zuzurechnen ist: eine Gruppe „zweifelhafter Politiker", die, von falschem Fortschrittsglauben verführt, internationale Konflikte mit technischen Vernichtungswaffen zu entscheiden suchten. Mit der Identifikation der Verantwortlichen wird zum Schluss der anfänglich aufgeführte Konflikt zwischen Mensch und Technik zwar relativiert und differenziert. Allerdings eröffnet das weder für die „Krise" noch für den Aufsatz eine Lösung. Wie nämlich sollen aus Technikern, Wissenschaftlern und Politikern Menschen „starken Charakters" werden, die die technischen Innovationen und Applikationen wieder in die Bahnen der unvollendeten Schöpfungsgeschichte weisen? Dem Verfasser ist dieser Schwachpunkt seiner lösungsbedachten Erörterung durchaus bewusst, wie im Gedanken an einen Pessimismus, der „eigentlich" obwalten müsste, klar ausgesprochen. Er rettet sich in eine Variante des rheinischen Optimismus, wonach noch immer alles gut gegangen sei, formuliert allerdings gravitätischer: „Aber das Leben beweist immer wieder, daß der Mensch schließlich doch (stärker) als Sieger hervorgeht aus dem Kampfe mit sich selbst, (und) der Umwelt und den Verhältnissen." Und noch einmal bemüht er ein Autoritätszitat, diesmal dem Werk des katholischen Dichters Francis Thompson entnommen – und auch dies offensichtlich im Wortlaut der Übersetzung nicht ganz korrekt.[13] Schwerwiegender als die unkorrekte Zitation dürfte hier indessen ein anderer Einwand sein, nämlich inwieweit das zitierte Sonett überhaupt geeignet ist, den Schlussoptimismus des Autors zu stützen.

Wie die Beurteilung des Korrektors zeigt, entspricht der gelieferte Aufsatz den in die Bearbeitung des Themas gesetzten Erwartungen gut, wenn ihm trotz der Kürze „Substanz" bescheinigt wird. Dass der als „beschwingt" geschrieben wahrgenommene Text wohlwollend gelesen wurde, zeigt sich in der Interpretation einer schwer zu verstehenden Wendung, in der der Autor davon spricht, dass die technischen Errungenschaften „noch immer mit wertvollem Erbgut der Vergangenheit" bezahlt werden müssten. Hier unterstellt der Lehrer, dass eigentlich „Verdrängung" gemeint sei, und schlägt vor, an die „Verdrängung Künstlerisch-individueller Gebrauchsformen durch genormte Serienproduction" zu denken.

13 Jedenfalls zitiert Benn im Kontext seiner ‚Probleme der Lyrik': „das grosse Babylon ist nur ein Scherz,/will es im Ernst so gross u masslos sein/wie unser babylonisch Herz" (2001, S. 281). Die Verse lauten im Original bei Thompson in dem Sonett "The Heart": "Our towns are copied fragments from our breast;/And all man's Babylons strive but to impart/The grandeurs of his Babylonian heart." (Thompson 2021, S. 449).

doi.org/10.35468/6052-12

Weswegen das „Erbgut“ mit künstlerischen Formen zu identifizieren sein könnte, wird indes auch im Kommentar nicht klar.

Betrachtet man Aufsatz und Korrekturen aus der Distanz wird die Sicht auf Praktiken frei, mit denen sein Verfasser gestalterisch und thematisch zum Ziel – Erfüllung der Erwartungen – gelangen will. Dies geschieht mit dem üblichen Versuch, die Relevanz der mit der Aufgabenstellung assoziierten Frage herauszustellen und hierbei von Beginn an eine überlegene oder jedenfalls souveräne Position einzunehmen. Dies macht er etwa, indem er der öffentlichen Diskussion Unklarheiten attestiert und in betonter Nüchternheit die Wertaffinität der Antagonisten als eine Verfehlung des eigentlichen Zielbegriffs kritisiert. Er weiß, dass es darauf ankommt, selbst eine deutliche Begriffsexplikation zu entfalten. In seinem Fall geschieht dies über eine theologische Einbettung, die zugleich auch einen eigenen Standort zu erkennen gibt. Zwar zeigt sich auf den zweiten Blick die eingeschränkte Solidität seiner Argumentation nicht hauptsächlich in problematischen Autoritätszitaten; festzuhalten ist vielmehr, dass er dabei das eigene Gebot der Wertungsneutralität unterläuft und im Übrigen im weiteren Argumentationsgang das theologische Fundament unberücksichtigt lässt. Dass dies nicht stark ins Gewicht fällt und den Eindruck eines beschwingten Schreibens nicht lädiert, dürfte an einer Leserführung liegen, die sich auf rhetorische Fragen oder Spekulationen verlässt, da diese den Rezipienten beständig mitzunehmen vermögen. Dies gilt auch für das Spiel mit der dialektischen Form: Es werden so rasch alternative Bewertungsaspekte summiert, dass man lesend sofort nachvollzieht, dass es hierbei um Urteile geht, die nur bei oberflächlicher Sichtung Bestand haben können. Konsequenterweise nimmt der Text an der Seite seines Lesers in Anspruch, eines „tieferen“ Sinns gewahr werden zu können. Entsprechend funktioniert auch der Kontrast, der zwischen Aspekten einer Technikeuphorie und der latenten Unzufriedenheit der Menschen aufgemacht wird. Auch diese vermag der Autor im Sinne einer Pathographie zu erklären. Mit diesem Schritt erreicht er einen Höhepunkt, nämlich die kühne Option, technischen Fortschritt unisono als verderblichen Tand zu verdammen. Mit einem selbstreflexiven Akt wider eine solche Einseitigkeit beginnt er den Abstieg in die Niederungen des Machbaren, was sich als nicht ganz ungefährlich erweist. Angesichts der aufziehenden Gefahr, den Verblendungszusammenhang eines technischen Optimismus ganz und gar festzuschreiben, selektiert er nun, indem er die verblendeten Menschen von den eigentlichen Tätern trennt. Dass man es primär mit einer Gruppe letztlich unschuldig Schuldiger zu tun hat, mag als gelungene Entdramatisierung taugen, gäbe es da nicht das Problem, dass man ebendiese Leute bräuchte, um den technischen Fortschritt in moderat vernünftige Bahnen zu lenken. Das erforderte aber eine Läuterung, die der bisherige Argumentationsgang als eher unwahrscheinlich erscheinen lässt. Angesichts dieses Problems rettet sich der Autor wieder in die Sphären einer großen Menschheitsgeschichte, die Ausweglosigkeit nicht kennt.

doi.org/10.35468/6052-12

Zusätzlich wirft er nun ein, dass das zentrale Problem, nämlich eines der Hybris, letztlich doch kein neues sei; dabei sollen ihm die den Schluss bildenden Sonett-Verse des katholischen Dichters beistehen.
Tatsächlich wird man also von einem beschwingten Gedankengang sprechen können, der einerseits wichtige und erwartete Stichworte des modernitätskritischen Diskurses aufnimmt und hier mit den tatsächlich Friedrich Georg Jünger folgenden Verdikten gegen den Techniker eine Urteilsperspektive einnimmt, die den geisteswissenschaftlichen Ressentiments der Debatte entgegenkommt. Gleichzeitigt gelingt es ihm, sich zum Schluss aus den Niederungen des Meinungsstreits zu erheben, indem er sich mit dem Verweis auf das babylonische Herz ganz aus den Aufregungen der Gegenwart löst.
Der zweite Aufsatz, der mit dem Prädikat „gut“ bewertet wurde, unterscheidet sich von dem hier ausführlich kommentierten, nicht nur durch einen größeren Umfang, sondern auch durch andere Kompositionsstrategien und einen alternativen Zugriff auf das Thema. Hier verzichtet der Autor darauf, die Konvention einer vorausgestellten Begriffsexplikation zu bedienen, und setzt stattdessen auf eine Einleitung, die laut Gliederung auf technische Fortschritte eingehen soll, realiter aber Modifikationen menschlicher Wahrnehmungen und Denkweisen in den Blick nimmt, die sich aus der Interaktion mit Produkten moderner Technik ergeben sollen. Mit der These von einer „Wandlung unseres gesamten Weltbildes“ bedient er dabei die Erwartung, dem zu traktierenden Thema Relevanz zuzuschreiben und seiner Erörterung einen etwas engeren Fokus zu geben. Dem dialektischen Schema entspricht er im Hauptteil, indem er sich wie der erste Schüler ebenfalls auf die separate Darstellung der Segens- und Fluchaspekte stützt. Auffallend ist dabei die metonymische Heraushebung der Maschine, die als Signum moderner Technik erscheint und eine enge Verbindung des Zusammenhangs von Technik und Arbeit motiviert. Als Vorzüge werden hier unter anderem soziale und individuelle Prosperität aufgeführt, wobei explizit auf den Wirtschaftsaufschwung nach 1870 hingewiesen wird, der nicht mit den Folgen des militärischen Siegs über Frankreich und der Reichsgründung, sondern „einzig und allein“ mit der „maschinellen Entwicklung“ in Verbindung gebracht wird. Verständlicherweise trägt dies dem Aufsatz eine milde Kritik des Korrektors ein, der die monokausale Begründung durch ein „weithin“ ersetzen will. Die „Resultate“ einer maschinengestützten Produktion werden sodann in gezieltem Kontrast zu früher notwendigen physischen Aufwänden als „Annehmlichkeiten im täglichen Leben“ beschrieben. Ergänzt wird der Blick auf die Früchte technischer Innovation durch einen exemplarischen Hinweis auf die Optimierung wissenschaftlicher Forschung, wie – überraschenderweise – die Polarforschung. Mit seiner Würdigung der Errungenschaften maschineller Technik scheint der Verfasser ein Niveau erreicht zu haben, das eine Bilanzierung der Schattenseite nicht eben leichtmacht, insofern die aufgeführten Punkte ausschließlich positiv erscheinen. Das erklärt wohl, wieso der Übergang

zu den Fluchaspekten intellektuell vergleichsweise hölzern anmutet: „Wo Licht ist, ist aber auch Schatten“. Dieser wenig filigran motivierte Sichtwechsel könnte der Grund dafür sein, dass weder dem Autor noch seinem Korrektor auffällt, dass es vor allem aber in der Sache zu Widersprüchen kommt. Waren eben noch die Prosperitätseffekte der Maschinentechnik gerühmt worden, ist nun von dem Problem einer „Unterbringung des Heeres von Arbeitslosen“ die Rede, „das uns gerade heute schwer zu schaffen macht“.[14] In Verbindung gebracht wird dies nicht mit Kriegsfolgen, sondern nun in reziproker Richtung damit, dass Maschinen Arbeitsplätze vernichten. Rufen diese Passagen den Eindruck hervor, dass eher nachlässig argumentiert wird, gilt dies nicht für die Überlegungen, die zu den psychischen und physischen Effekten der Maschinenarbeit unterbreitet werden. Wie in anderen Aufsätzen aus dieser Klasse wird „der Arbeiter“ als der Typus registriert, der in besonderem Maße durch die Technifizierung negativ geprägt wird. Entsprechende Argumentationen finden sich in den essayistischen Technikeinlassungen der Jünger-Brüder, wobei die dort vertretene These, dass die Maschinentechnik tendenziell alle Arbeitenden zu Arbeitern macht,[15] selten aufgegriffen wird. Die von der Organisation der Maschinenarbeit ausgehenden Entfremdungseffekte werden jedoch deutlich betont; im vorliegenden Fall ist eine Affinität zu Friedrich Georg Jünger besonders augenfällig. Der Schüler schreibt: „Wie die einzelnen Teile der Maschine auswechselbar sind, so ist auch der Arbeiter auswechselbar und kann jederzeit eine andere Arbeitsfunktion übernehmen.“ Ähnlich heißt es bei Jünger: „Wie aber die Maschine teilbar und zerlegbar ist, so ist auch die Arbeit, die an ihr und durch sie verrichtet wird, teilbar und zerlegbar.“ (Jünger 2010, S. 67) Identisch sind diese Aussagen nicht, doch zeugt die Formulierung wohl davon, dass sich der Autor – und Einiges spricht dafür, dass das im Rahmen des erhaltenen Deutschunterrichtes geschah – mit dem entsprechenden Schrifttum beschäftigt hat, wie auch seine weiteren Überlegungen andeuten. Allerdings wird, was wenig verwundern kann, ebenso deutlich, dass in diesen Adaptionen nicht die zivilisationskritische Schärfe der Originale übernommen wird. Wo bei Jünger einzelne Phänomene stets als Momente einer destruktiven Totalität des technischen Zeitalters registriert werden, bleiben die Aufsätze, denen schließlich an einer Demonstration abwägenden Vermögens gelegen sein muss, gegenüber solchen Vereinseitigungen oder Überhöhungen zurückhaltend. Das zeigt sich auch, wenn das Risiko eines Betriebsunfalls erwähnt wird, aber keineswegs die Verbindung, die Jünger zwischen Betriebsunfall und technischem Krieg sieht, aufgegriffen wird

14 Die Arbeitslosenquote lag 1953 bei 8,4%, 1952 bei 7,6%. Bis 1960 wird sie sie auf 1,3% sinken. Statistisches Bundesamt: Arbeitslose und Arbeitslosenquote nach Gebietsstand, https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Konjunkturindikatoren/Lange-Reihen/Arbeitsmarkt/lrarb003ga.html.

15 „Die Maschine duldet nur Arbeiter um sich. Der Mensch formt sich bei ihr zum Arbeiter um“ formuliert Jünger 2010, S. 80.

(ebd. S. 126). Indem die Übersicht zu den Gefahren moderner Technik ein Maximum an Destruktionspotenzial durch die „Atomforschung“ registriert, schließt der Aufsatz mit dem vermeintlich stärksten Argument gegen eine segensreich wirkende bzw. als „Segen“ zu bewertende Technik. Der Verzicht auf einen synthetisch-ausbalancierten Abschluss der Erörterung scheint nicht unfreiwillig – etwa aus Zeitnot – zu erfolgen, entspricht er doch der Gliederung. Der Korrektor hingegen bedauert leicht, dass die Chance zu einer entsprechenden Abwägung nicht genutzt wurde. Diese sieht er hinter der vom Schüler genutzten Formel „unter Umständen“, mit der das Risiko universaler Zerstörung vage relativiert wird. Zu diesen „Umständen“ scheint er ethische Aushandlungsoptionen zu rechnen, wie sie etwa in der normativen Unterscheidung friedlicher und nicht-friedlicher Nutzung der Atomenergie verarbeitet werden. Die nicht genutzte Chance wird aber offenkundig nicht zu stark gewichtet. Abweichend von den schwächeren Klassenleistungen wird der Aufsatz als „gut“ bewertet.

## 3 Wie unterscheiden sich schwächer bewertete von den guten Aufsätzen?

In den Urteilsbegründungen der mit „ausreichend“ oder „nicht genügend“ benoteten Aufsätze wird jeweils die Gedankenführung moniert, der Unschärfen der Sprachgestaltung entsprächen. Im Fall des als „nicht genügend“ bewerteten Aufsatzes wird gar eine „Verwirrung“ beklagt, die sich sogar noch auf die Zeichensetzung erstrecke. Tatsächlich wird man nach der Durchsicht dieser schwächeren Produktionen nicht sagen können, dass den Schreibenden nichts eingefallen sei. Rein formal handelt es sich sogar um vergleichsweise umfangreiche Texte, deren Gliederungen im Grundsatz nicht allzu sehr von den besseren Aufsätzen abweichen. Was sich allerdings stärker zeigt, sind unfreiwillig sperrige Formulierungen und Kohärenzmängel, die den Eindruck eines lockeren Gedankenvortrags erwecken, der die eigenen Textfäden nicht stringent verstrickt. Zum Beispiel liefert ein als ausreichend bewerteter Aufsatz eine etymologisch fundierte und diachron angelegte Begriffsexplikation, die klar auf Gelerntes verweist, um dann nach einer – eher unpassend anmutenden physikalischen Analogie (Kraft und Gegenkraft) – zu notieren: „Diese Gegenkraft bildete am Anfang des 19. Jahrhunderts die Romantik, die mit allen Mitteln gegen die Technisierung des Lebens arbeitete.“ Zeigt der Lehrerkommentar des germanistisch gebildeten Korrektors hierzu bereits eine desperate Reaktion, so verstummt er, wenn der auf diesen Satz unmittelbar folgende lautet: „Die Technik ist eine vollkommen notwendige Entwicklung.“ Kommt derselbe Autor im Nachfolgenden mit guten Gründen auf den Zusammenhang von Natur und Technik zu sprechen, stellt er in einer Formulierung fest, dass man an der die Betonmauern sprengenden Baumwurzel erkenne, dass der Mensch die

doi.org/10.35468/6052-12

Natur nicht beherrsche, um, nach einem Verweis auf eine notorisch „graue“ Vorzeit, dann scheinbar zu folgern, dass die Natur „selbst“ den Menschen zur Technik zwang, wobei ihm, anders als dem Korrektor, entgeht, dass er dieselbe Aussage bereits zwei Sätze zuvor getroffen hat. Obwohl sich der Schüler nicht wenige Beispiele zurechtgelegt und offensichtlich auch Kontakt mit technikkritischer Literatur hatte, wirkt sein Vortrag aufgrund offener Kausalbezüge an entscheidender Stelle unreflektiert. So stellt er in einem Satz fest, dass das „Leben des einzelnen Menschen durch die Technik“ kolossal „mechanisiert und organisiert“ sei, um dann im folgenden Satz den Gedanken an das organisierte Leben in einer abrupten Attacke auf einen „organisierten Kollektivwahnsinn“ in der UdSSR aufzugreifen. Tatsächlich finden sich derart kühne Bezüge auch in der technikkritischen Literatur von Jünger und anderen. Jedoch werden hier entsprechende Zuschreibungen in diversen argumentativen Zwischenstationen abgesichert, während im vorliegenden Fall der Lehrer vorgeben kann, den nicht erläuterten „Sinn dunkel“ zu finden. Besonders nachteilig wirken sich entsprechende Nachlässigkeiten aus, wenn im Text fast buchstäblich starke Geschütze aufgefahren werden. So schreibt der Schüler über „gewissenlose Politiker, die leider zu oft gleichzeitig Techniker spielen“, um dann im nächsten Satz an den „letzten Krieg“ zu erinnern, in dem man habe sehen können, „wohin es führen kann, wenn die Politiker gleichzeitig Feldherren sein wollen“ und im übernächsten wieder „nichtberufene Menschen“ anzuführen, die in die Technik eingriffen. Die Verwechslung von dilettantischen Technikern und Feldherren geht ebenso wenig unbemerkt durch wie ein allzu bekanntes Hölderlin-Zitat, bei dem der Autor „Heilendes“ ausgerechnet durch „Nutzen“ ersetzt. Fallen in der mit gut bewerteten Arbeit die Unsauberkeiten in der autoritätsverbürgenden Zitation nicht auf, besteht bei diesem Hölderlin-Zitat keine Chance auf ‚beschwingtes‘ Überlesen. Die Praktik, strategisch auf Zeugen der Hochkultur zu setzen, entspricht derjenigen, die auch im ersten oben analysierten Aufsatz eingeschlagen wurde. Hier aber scheitert der Versuch, mit dem autoritätsverbürgenden Zitat etwas Abwägendes, Synthesehaftes zu bieten, da es vom Verfasser selbst sofort intellektuell diskreditiert wird, indem, topographisch eigenwillig, auf einen „Mittelweg“ zwischen „Chaos“ und „Paradies“ gesetzt wird. Ob als „nicht genügend“ oder „gut“ benotet, zeigen die Aufsätze, dass sich ihre Autoren keineswegs unvorbereitet an das Thema machen. Einschlägige Topoi, insbesondere aus den technikkritischen Diskursen, finden sich wieder. Hierzu zählt nicht zuletzt am Beispiel nuklearer Bedrohung die Vorstellung einer entfesselten, aus der Funktion eines Mediums in die Rolle eines Subjekts geratenen Technik. In dem Versuch, dem „Fluch“ dieser Entwicklung schreibend zu begegnen, wird insbesondere an eine Verantwortungsethik appelliert, eine Adresse, die insbesondere „dem“ Techniker, aber auch den enthemmten Politikern gilt. In modifizierter Form finden sich in den Aufsätzen mehr oder weniger bekannte Formeln und Zitate wieder, die den Darlegungen erkennbar Gewicht verleihen sollen. Allerdings fällt auch auf, dass

doi.org/10.35468/6052-12

manche der in der zeitgenössischen Diskussion thematisierten Aspekte moderner Technik nicht aufgegriffen werden. Dies gilt etwa für die frühzeitig kursierenden Vorbehalte gegen den modernen Sport (versus Turnen und zweckfreies Spiel) oder auch gegen den Rundfunk und den Film (versus Buch- und Bühnenkultur). Von geringer Rolle sind auch solche ökologischen Bedenken, wie sie Graner 1946 vortrug. An den grundsätzlichen Positionierungen der Aufsätze haben die Lehrerkommentare wenig auszusetzen. Sie beschränken sich auf die Identifikation erkannter Fehler, auf Hinweise zu ungünstig gewählten Beispielen und insbesondere auf eine Kritik an mangelnder Stringenz. Versucht man sich in der Bilanz an einer These zu dem, worauf es für die schreibenden Prüflinge ankam, wird man wohl sagen können, dass erwartet wurde, einer Technikeuphorie zu widerstreiten – und zwar auf eine geistvoll anmutende Weise und mithin in Kenntnis publizierter intellektueller Vorbehalte. Das stellt vor dem Hintergrund, dass eine in der Gymnasiallehrerschaft und auch unter Universitätspädagogen verbreitete technikskeptische Haltung nicht notwendigerweise von den Gymnasiasten in den 1950er Jahren geteilt wurde, wie es Kabaum mit Rücksicht auf Schelskys Einschätzung anhand von Schülerzeitungsartikeln zeigen kann (Kabaum 2018, S. 206), eine von den Schüler:innen Anstrengung erfordernde Erwartung dar. Mit der durch den Lehrer wahrgenommenen Stringenz einer entsprechenden „Gedankenführung" verbindet sich zudem die Erwartung einer authentischen Abwägung. Werden Text- oder Ideenbausteine allzu inkohärent aneinandergereiht, riskiert man den Eindruck, nicht hinreichend nachgedacht zu haben, verwirrt und nicht besonnen zu schreiben.

## Quellen und Literatur

### Quellen

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Forschung. (DIPF/BBF/Forschung): Projekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972. Wissens(re)präsentation in einem historisch-praxeologischen Pilotprojekt", Themenliste Abituraufgaben.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Forschung. (DIPF/BBF/Forschung): Projekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972. Wissens(re)präsentation in einem historisch-praxeologischen Pilotprojekt", Transkript zu (DIPF/BBF/Archiv): Georg-Herwegh-Oberschule Berlin: GHO 458, Abiturprüfung 1953/54.

### Literatur

Benn, Gottfried (2001): Sämtliche Werke. Stuttgarter Ausgabe, Bd. 6, Prosa 4. Stuttgart.

Carey, John (1996): Hass auf die Massen. Intellektuelle 1880–1939. Göttingen.

Gehlen, Arnold (1957): Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg.

Graner, Hans (1946): Fluch und Segen der Technik. Ein Beitrag zum neuen Beginn. Stuttgart.

doi.org/10.35468/6052-12

Jung-Lindemann, Frauke (2001): Zur Rezeption des Werkes von José Ortega y Gasset in den deutschsprachigen Ländern. Unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von philosophischer und populärer Rezeption in Deutschland nach 1945. Frankfurt a. M.

Jünger, Georg Friedrich (2010): Die Perfektion der Technik. 8., um ein Nachwort von Andreas Geyer vermehrte Auflage. Frankfurt a. M.

Jünger, Ernst (1981): Sämtliche Werke. Zweite Abteilung Essays II, Bd. 8: Der Arbeiter. Stuttgart.

Kabaum, Marcel (2018): Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er und 1960er Jahre. Schülerzeitungen als historische Quellen der Schul- und Jugendforschung, zugl.: Berlin, Humboldt-Universität, Dissertation, 2017 (Online: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166806).

Kämper-van den Boogaart (2023a): Aufsatzmethodik in der Diskussion. Das Genre des dialektischen Besinnungsaufsatzes in der didaktischen Publizistik der 1950er und 1960er Jahre. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 231–262.

Kurig, Julia (2015): Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und den 1950er Jahren in Deutschland. Würzburg.

Litt, Theodor (o. J.): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum.

Löwe, Denise/Eiben-Zach, Britta/Reh, Sabine (2020): Moderne Heimat Wolfsburg. Gymnasium im Kontext der Stadt – Stadt im Kontext des Gymnasiums. In: Kraus, Alexander/Reh, Sabine (Hrsg.): Stadt macht Schule. Schulentwicklung im „Soziallabor“ der Bundesrepublik, 1945 bis 1980. Göttingen, S. 19–95.

Radkau, Joachim (2008): Technik in Deutschland. Vom 18. Jahrhundert bis heute. Frankfurt a. M.

Schildt, Axel (2020): Medien-Intellektuelle in der Bundesrepublik. Göttingen.

Tenorth, Heinz-Elmar (1975): Hochschulzugang und Gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973. Bad Heilbrunn.

Thompson, Francis (2021): The Heart. In: Delphi Complete Works of Francis Thompson. Delphi Classics, S. 449.

## Internetreferenzen

„Lockungen“. In: DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Verfügbar unter: https://www.dwds.de/wb/Lockung [letzter Zugriff: 24.03.2022].

Statistisches Bundesamt: Arbeitslose und Arbeitslosenquote nach Gebietsstand. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Konjunkturindikatoren/Lange-Reihen/Arbeitsmarkt/lrarb003ga.html [letzter Zugriff: 24.03.2022].

Zitatesammlung: https://gutezitate.com/zitat/112932 [letzter Zugriff: 24.03.2022].

## Autor*innen

Dr. **Michael Kämper-van den Boogaart** war von 1997 bis 2023 Professor für Neuere deutsche Literatur und Fachdidaktik Deutsch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach diversen Studien zu Aspekten literarischer Rezeptionskompetenz und anderen aktuellen Fragen des Deutschunterrichts der Sekundarstufe forscht und publiziert er in jüngerer Zeit vorwiegend zu Themen der Fachgeschichte.
E-Mail: michael.kaemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de

Dr. **Sabine Reh** ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktorin der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte pädagogischer Institutionen und Praktiken, Fachunterrichtsgeschichte, Geschichte des pädagogischen Wissens nach 1945.
E-Mail: sabine.reh@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6052-12

## Hinweis zur Datentransparenz

Die Transkriptionen des gesamten Klassensatzes der Abituraufsätze dürfen aus persönlichkeitsschutz- und urheberrechtlichen Gründen nicht veröffentlicht werden.

# III Das Quellenkorpus, seine digitale Aufbereitung und Nachnutzung

*Kerrin v. Engelhardt, Marco Lorenz und Joachim Scholz*

# Prüfungsakten in Schulen und ihre Überlieferung

In historischen Arbeiten mit praxeologischer Forschungsperspektive sind Quellenfragen in besonderer Weise mit epistemologischen Grundannahmen verknüpft. Die praxeologische Forschung fokussiert das historische Material als konstitutiven Bestandteil sozialer Praktiken, deren Vollzüge immer in Verbindung mit körperlich-dinglichen Zusammenhängen gedacht werden. Artefakte sind hier als Fragmente verdinglichter sozialer Wirklichkeit zu verstehen, insofern sich in Herstellung und Gebrauch zum einen Akteurswissen und Routinen realisieren, zum anderen die Objekte selbst, die Gebrauchsweisen und damit das Handeln von Menschen prädisponieren. In Praktiken des Umgangs und Gebrauchs – so ist die Annahme – bringen die Artefakte das Soziale mit hervor, dessen Produkte sie zugleich sind. Bei der Arbeit mit historischen Quellen wird in dieser Betrachtungsweise daher die Eigenschaft der Materialität, soziale Praxis hervorzubringen, sie zu limitieren und zu eröffnen, als grundlegend erachtet (vgl. Reh 2014; Hoffmann-Ocon u. a. 2020; Haasis/Rieske 2015; Reckwitz, 2012, bes. S. 556–564). Aus historischen Akten zum Beispiel werden nicht allein sinnrekonstruktiv geschriebene Texte erschlossen; für eine praxeologische Betrachtungsweise sind auch die mit den Akten verbundenen Routinen – von der Anlage einzelner Akten bis zu den Praktiken der Organisation eines aktenförmig strukturierten Betriebes, ablesbar an den Spuren, die sich am Material über die Arten und Weisen des Gebrauchs finden lassen, oder daran, wie begrenzter Platz auf dem Papier genutzt wurde (vgl. Klinger 2018) – von Interesse. Von der Analyse der Alltagspraktiken mit ihren Wiederholungen, aber auch den Abweichungen von üblichen Routinen verspricht man sich Aufschlüsse über die Kernelemente sozialer Praxen: ihre fortwährende Reproduktion auf der einen und die Spielarten ihres Wandels auf der anderen Seite.

Gerade wenn die überlieferten Quellen zugleich das sind, worauf sie verweisen, nämlich Kernbestandteile sozialer Praxis, zwingen sie die Forschenden, ihre Materialität intensiv zu untersuchen. Aber auch herkömmliche Quellentypen, wie Verwaltungsakten, Egodokumente, Briefe, Bilder, Zeitungen oder eine für die Praxis bestimmte Ratgeberliteratur erfahren nach wie vor unter der hier angesprochenen Perspektive große Aufmerksamkeit (vgl. Hoffmann-Ocon u. a. 2020, S. 32). Die Herangehensweisen und die Lesarten sind dabei vor allem auf das gerichtet, was das historische Material über vergangene Praktiken und ihre Transformation aussagt. So liegt der Fokus einer bildungshistorischen Auseinandersetzung mit Prak-

doi.org/10.35468/6052-13

tiken auch auf pädagogischen Dingen und Räumen und dem Gebrauch, der von ihnen gemacht wird, etwa auf Objekten und Orten, die im Unterricht oder an anderen Stellen der pädagogischen Praxis genutzt wurden (vgl. Berdelmann et al. 2019; Reh/Wilde 2016; Bollig/Kelle/Seehaus 2012). Das Interesse gilt etwa Lehr- und Lernmitteln, aber auch verschiedenen Dokumenten der Akteure schulischer Praxis bzw. den Dokumenten ihrer Aktivitäten, wie z. B. Schülerzeitungen, die sich als Artefakte von konstitutiver Bedeutung für die Transformation schulischer Kulturen in der Nachkriegszeit erwiesen haben (vgl. Wilde 2015; Bollig/Kelle/Seehaus 2012; Reh/Scholz 2012). In der Forschung zur Geschichte schulischer Prüfungen geraten in jüngster Zeit Dokumente aus dem Prüfungsprozess selbst, Prüfungsarbeiten von Schülern und Schülerinnen in das Blickfeld.

## 1 Die Abiturprüfung im Aktenzusammenhang

Die vorangestellten Überlegungen sollen andeuten, warum im Projekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972" Abiturprüfungsakten und insbesondere die Aufsätze selbst als zentrale Quelle zur Analyse des Funktionierens dieser wichtigsten Prüfungsform des deutschen höheren Schulwesens herangezogen wurden. Wo es im Projekt darum ging, Praktiken der Wissens(re)produktion, -präsentation und -bewertung zu rekonstruieren, ließen wir uns von der Annahme leiten, dass kaum eine andere Quelle die vergangene Praxis der Abiturprüfung unmittelbarer und dichter dokumentiert als die seit Einführung des Abiturs in den Ländern des (späteren) Deutschen Reiches Jahr für Jahr in großer Zahl geschriebenen Aufsätze selbst – mitsamt den an ihnen durch die Lehrkräfte vorgenommenen Korrekturen. In der Anfangsphase des Projekts motivierte diese Annahme zunächst die Zielsetzung, ein umfangreiches Korpus von Abiturprüfungsarbeiten zusammenzustellen, es zu digitalisieren und die gewonnenen Volltexte zu transkribieren und mit Metadaten anzureichern, um sie so aufbereitet der Analyse zuzuführen (vgl. die Beiträge Cramme/Schulz sowie Hocker/Schindler/Löwe i. d. B.). Dass sich die im deutschen höheren Schulwesen in regelmäßigen Abständen und in großer Zahl produzierten Abiturakten auch als eine Art serielle Quellen in Archiven finden ließen, erwies sich indessen schnell als unzutreffend. In der Hierarchie der für archivwürdig befundenen Dokumente rangieren weder die Abiturakten noch die darin enthaltenen Prüfungsaufsätze an vorderer Stelle, denn selbst in großen vorhaltenden Institutionen fehlt es schlicht an Platz für diese Quellengattung. Auch wenn sich Akten mitunter erhalten haben, wurden Prüfungsarbeiten oft zu einem Großteil kassiert und vernichtet. Archive entschieden entweder zufällig oder – heute zumeist – kriteriengeleitet darüber, ob und wenn ja wie und welche Aufsätze von Schüler:innen länger als gesetzlich vorgegeben aufbewahrt werden. Es werden dann beispielsweise nur solche Arbeiten, deren

doi.org/10.35468/6052-13

Nachname auf einen bestimmten Anfangsbuchstaben lautet, behalten, oder bloß die am besten, die am schlechtesten und eine durchschnittlich bewertete Abiturarbeit. Größere Aussicht auf Erfolg als in Kreis- oder Landesarchiven hat die Suche nach zusammenhängenden Sammlungen von Abiturakten und Abituraufsätzen an solchen Gymnasien, die in eigenen Archiven historisches Material aus ihrer Schulgeschichte aufbewahren.[1] Für das Forschungsprojekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972" erwies es sich als Glücksfall, dass eine Berliner Schule vor einigen Jahren ihr bis dato selbst geführtes umfangreiches Schularchiv mit Material aus über 150 Jahren Schulgeschichte zur nachhaltigen Sicherung an das Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung abgegeben hatte.[2] Dieser Bestand bildete bereits in der Projektvorbereitungsphase den Grundstock für Analysen. Bei seiner Ergänzung wurde das Quellenkorpus mit Rücksicht auf den föderalen Charakter des deutschen Bildungswesens um Schülerarbeiten aus Bayern erweitert, wo aufgrund der schon früh zentralisierten Prüfungsorganisation bei der Planung und Durchführung der Abiturprüfung anders vorgegangen wurde. Die Aufsätze des Korpus verteilten sich wie folgt über vier Standorte und zeitliche Abschnitte:

**Tab. 1:** nach Löwe 2020

| | Berlin | Bayreuth | Straubing | Transkriptionen |
|---|---|---|---|---|
| 1893–1918 | 56 | 156 | | 13 |
| 1919–1932 | 249 | 6 | | 36 |
| 1933–1945 | 195 | 66 | | 30 |
| 1946–1971 | 1187 | 85 | 408 | 258 |
| Gesamt: 2408 | 1687 | 313 | 408 | 337 |

Wie schulische Prüfungsakten anzulegen waren, wurde durch die Verordnungen zur Reifeprüfung mit zunehmender Detailliertheit geregelt (vgl. Suffrian 1869; auch Reh et al. i. d.B). Das zeigt sich auch in der Überlieferung. Hier finden sich neben den Prüfungsarbeiten noch zahlreiche andere Dokumente, die der Organi-

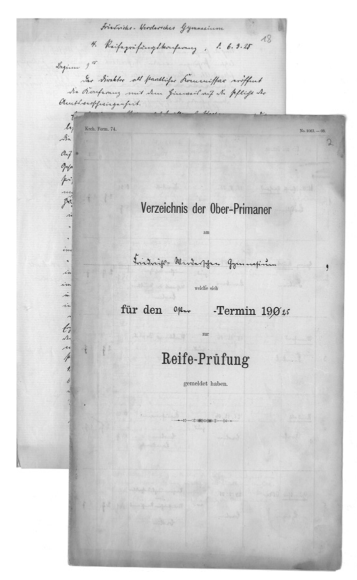
1 Die Sichtung von Schularchiven und ihrer praxisnahen Bestände wird von Kluchert/Loeffelmeier (2021) ausdrücklich als eine noch zu wenig berücksichtigte Forschungsperspektive benannt, die für die Rekonstruktion des Funktionierens schulischer Organisation Potential besitzt (S. 249).

2 Es handelt sich um das Schularchiv des aus zwei privaten höheren Schulen hervorgegangenen heutigen Georg-Herwegh Gymnasiums im Bezirk Reinickendorf. Die Übergabe erfolgte 2003 mit ergänzenden Abgaben 2008 und 2010. Der Zeitraum für den Archivmaterial vorhanden ist, erstreckt sich von 1838 bis 1998. Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass es sich um Bestände aus verschiedenen Vorgängerinstitutionen handelt, die unter dem Dach der Georg-Herwegh-Oberschule gesammelt wurden. Vgl. DIPF/BBF/Archiv: GHO Georg-Herwegh-Oberschule Berlin 1838–1998, Findbuch. Zur Schulgeschichte 1893–1945 vgl. Goldberg 1994.

doi.org/10.35468/6052-13

sation und Durchführung der Abiturprüfung dienten. Diese Unterlagen, die zum Verständnis des Funktionierens der Abiturprüfung nicht minder wichtig sind, sollen im folgenden Beitrag genauer vorgestellt und analysiert werden. Lebensläufe oder Bildungsgänge der Abiturient:innen sowie Berichte und Protokolle der Kollegien sind auch in der Überlieferung als Teile eines die Prüfung wesentlich ausmachenden Aktenzusammenhangs erkennbar (Abb. 1).

## 2 Die Reifeprüfungsakte



Verzeichnis der Ober-Primaner

am

[illegible]

welche sich

für den [illegible] -Termin 19[illegible]

zur

Reife-Prüfung

gemeldet haben.

**Abb. 1:** Schon das Deckblatt verweist auf den Zusammenhang des hier gesammelten Aktenmaterials zur Reifeprüfung eines Abiturjahrgangs des Berliner Friedrich-Werderschen Gymnasiums, Jahrgang 1925. DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925

Die preußischen Abiturakten aus der Zeit um 1900 enthalten geheftete Papiere (zum Teil Formulare im Vordruck) im historischen Folioformat (ca. 330 x 210 mm). Auch Akten aus Bayern weisen ähnliche Muster auf, wobei ihre Anlage variierte und insbesondere die Überlieferung anderen ländertypischen Archivierungsweisen folgte. Für das preußische Gebiet ist einheitlich festzustellen, dass die einzelnen Blätter in der Mitte gefaltet und zwischen festeren Deckeln gebündelt wurden. Ab den 1920er Jahren wurde das neue deutsche Format DIN A4 häufiger verwendet (vgl. Anthony 2017). Vordrucke und Inhaltsverzeichnisse, die zunehmend alle Arten von Dokumenten strukturierten, halfen Zeit zu sparen und ermöglichten der Schulverwaltung die effizientere Durchsicht, Überprüfung und Auswertung der Einträge zu den Abiturientinnen und Abiturienten.[3]

3 In den Verordnungen wurden ab 1834 nur für die Zeugnisse Formulare erwähnt und entsprechende Zeugnismuster im Anhang abgedruckt. An einem anderen Berliner Gymnasium beispielsweise fanden sich in den Prüfungsakten selbst ab Mitte der 1890er Jahre Vordrucke für die Tabellen zu den „Persönlichen Verhältnissen der Abiturienten" – jedoch ohne weitere Kennzeichnung. Für die 1920er Jahre wurden dort Vordrucke mit dem Vermerk „Vordrucklager Ferd. Langenkämper Elberfeld Vordruck 14a" genutzt. Dabei handelt es sich um die Verlagsanstalt Ferdinand Langenkämper in Wuppertal-Elberfeld, die für andere ministeriale Hoheitsgebiete auch Zeugnisformulare auslieferte und sich auf Schulverwaltungsangelegenheiten spezialisiert hatte, wie eine entsprechende

doi.org/10.35468/6052-13

Abiturakten sind also einerseits Produkte der materiellen Kultur einer einzelnen Schule (vgl. Kluchert 2009), zugleich sind sie aber auch Fabrikationen einer bürokratischen Verwaltungspraxis und gehören der übergeordneten administrativen Schulverwaltungskultur an, die eigene Ansprüche erhob. Wie das psychiatrische Formular, das Bernet als „eine institutionalisierte und regelhaft strukturierte Verschaltungsstelle zwischen verschiedenen Praxisfeldern" (vgl. Bernet 2009, S. 68) beschreibt, verknüpft die Abiturakte Schule und Bildungsadministration. Das zeigt sich z. B. daran, dass die Gymnasiasten des Berliner Friedrich-Werderschen Gymnasiums, dessen überlieferte Abiturakten für den vorliegenden Beitrag exemplarisch herangezogen werden, ihren Antrag auf Zulassung zur Prüfung an „das Provinzialschulkollegium der Provinz Brandenburg und der Stadt Berlin" zu richten hatten (Abb. 2).[4]

Die vorgedruckten Formulare in Listen- und Tabellenform sehen Eintragungen von Unterrichtszeiten, von Beurteilungen mündlicher Schülerleistungen oder von Noten und Adressen vor. Die spaltenweise ausgeführten Aufzeichnungen enthalten auch Zeitpläne, in denen die Aufsichtszeiten der einzelnen Lehrkräfte vermerkt wurden, oder *Listen*, die dokumentierten, wann die Prüflinge ihre Klausuren abgaben oder wann sie während der Prüfung zur Toilette gingen (s. Abb. 3). Am Beginn der Akte befinden sich aber zumeist *Tabellen*, in denen die Namen der Abiturient:innen geordnet wurden.[5] Diese Form der Auflistung bildete einen Rahmen, der die Personen unabhängig von ihren Eigenschaften verzeichnete und so Überblicke erleichterte (Abb. 4). Listen und Tabellen bildeten die Grundlage für quantitative Auswertungen durch die Schulverwaltung, wie die akribischen Statistiken über die Absolventenzahlen in den Jahresberichten der Schulen (vgl. Haubfleisch/Ritzi 2011; vgl. auch zu den Schulprogrammen Ächtler 2021), aber auch solche Aufstellungen zeigen, die regelmäßig in Zeitschriften wie dem „Statistischen Jahrbuch für das Deutsche Reich" veröffentlicht wurden.[6]

---

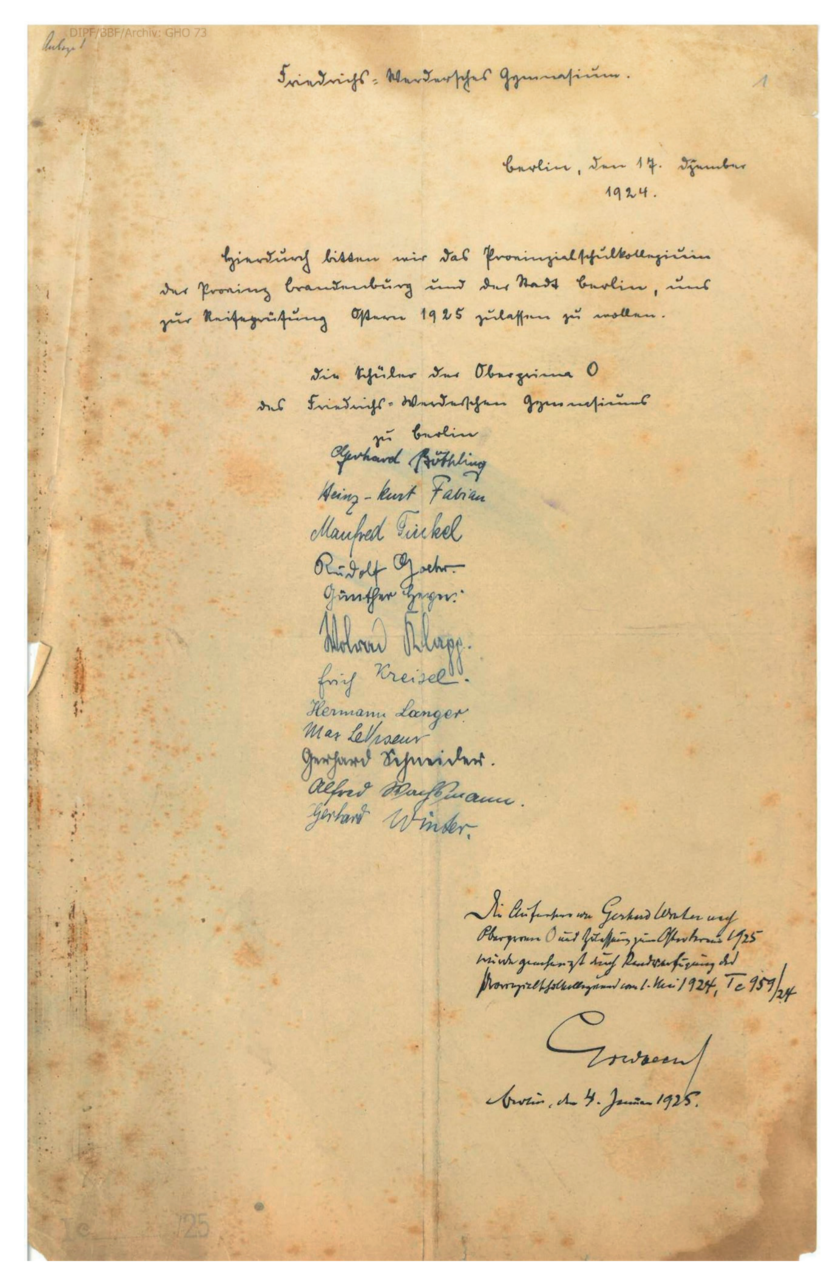
Publikation nahelegt (vgl. Pestalozza/Langenkämper 1920). Da sich in den Akten auch Vordrucke anderer Verlagsanstalten finden, ist anzunehmen, dass es verbindliche Inhaltsvorgaben gab, die mit offiziellen Nummern gekennzeichnet waren. Die Schulen konnten dann aus verschiedenen Verlagsvarianten wählen, was etwa auch Zeugnisformulare in wechselnden Layouts oder die Verwendung von Vordrucken anderer Verlagsanstalten nahelegen.

4 Bis ins frühe 20. Jahrhundert handelte es sich noch ausschließlich um männliche Schüler. Abb. 2 zeigt den gemeinsamen Antrag der Oberprimaner des Jahrgang 1925. Im Anschreiben heißt es: „Hierdurch bitten wir das Provinzialschulkollegium der Provinz Brandenburg und der Stadt Berlin, uns zur Reifeprüfung Ostern 1925 zulassen zu wollen. Die Schüler der Oberprima" (DIPF/BBF/Archiv: GHO 73). Spätere Beispiele zeigen individuelle Antragsschreiben.

5 Zunächst finden sich Listen, in denen die Schüler:innen nach Rang sortiert wurden, ab der Zeit der Weimarer Republik kamen solche Ranglisten seltener vor (siehe auch Ingenkamp 1990, S. 63).

6 Die unter diesem Titel veröffentlichten amtlichen Statistiken (Jahrgänge 1880 bis 1941/42) sind digital einsehbar. Ab 1904 wurden dort die Volksschulen gelistet, ab 1910 findet sich die Rubrik „Unterrichtswesen", in der auch über das höhere Schulwesen berichtet wurde (Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich).

doi.org/10.35468/6052-13





Friedrichs-Werdersches Gymnasium.

Berlin, den 17. Dezember 1924.

Hierdurch bitten wir das Provinzialschulkollegium der Provinz Brandenburg und der Stadt Berlin, uns zur Reifeprüfung Ostern 1925 zulassen zu wollen.

Die Schüler der Oberprima O des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin

Gerhard Böthling
Heinz-Kurt Fabian
Manfred Finkel
Rudolf [illegible]
Günther [illegible]
[illegible]
Fritz Kreisel
Hermann Langer
Max [illegible]
Gerhard Schneider
Alfred Wachsmann
Gerhard Winter

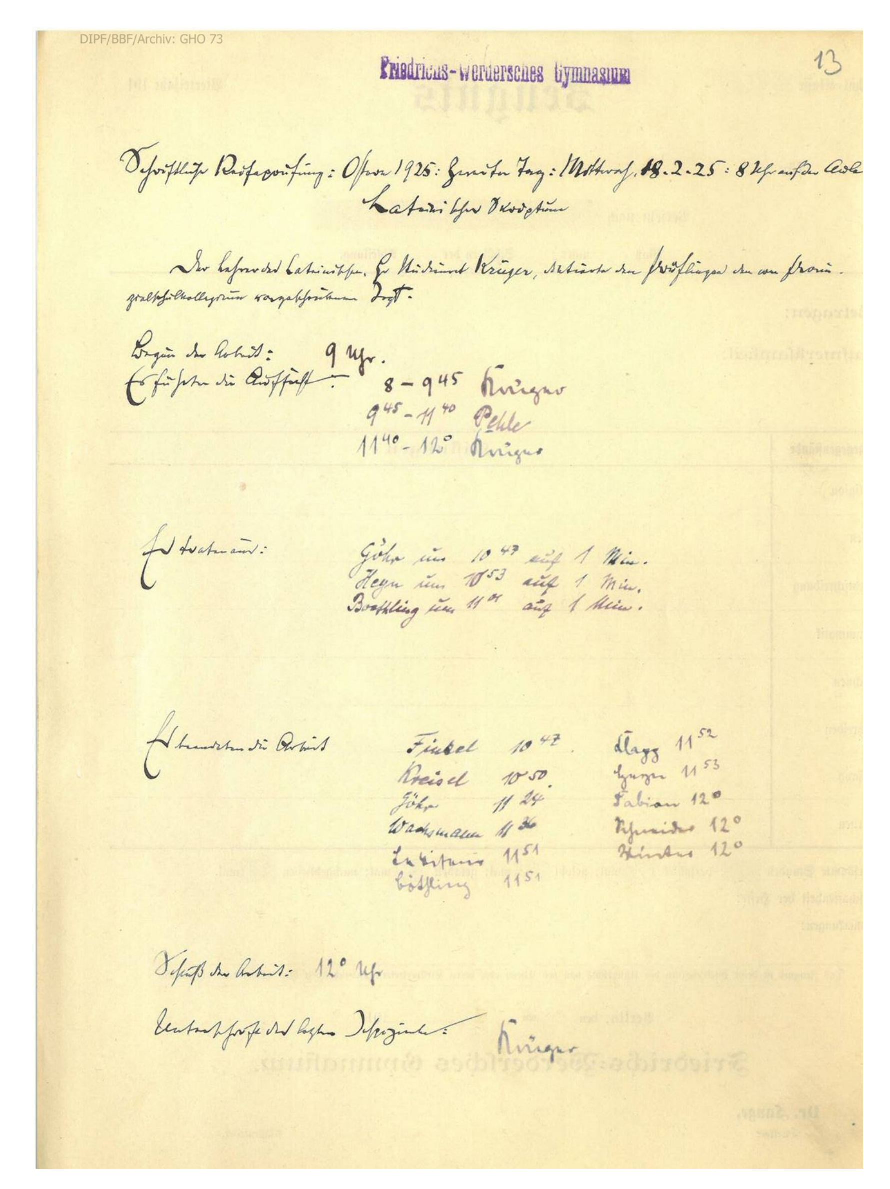
Die Abiturienten … Gerhard Winter … Oberprima O … zum Ostertermin 1925 … Provinzialschulkollegiums vom 1. Mai 1924, Tc 959/24

[illegible]

Berlin, den 4. Januar 1925.

**Abb. 2:** Anmeldeliste zur Reifeprüfung Ostern 1925. DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925, Bl. 1

doi.org/10.35468/6052-13





Friedrichs-Werdersches Gymnasium

13

Schriftliche Reifeprüfung: Ostern 1925: Zweiter Tag: Mittwoch, 18.2.25: 8 Uhr auf der Aula

Lateinisches Skriptum

Der Lehrer des Lateinischen, Hr. Studienrat Krüger, [illegible] den Prüflingen den vom Provinzialschulkollegium vorgeschriebenen Text.

Beginn der Arbeit: 9 Uhr.

Es führten die Aufsicht: 8 – 9^45 Krüger; 9^45 – 11^40 Pehle; 11^40 – 12^0 Krüger

Es traten aus: Göhr um 10^47 auf 1 Min. Heyn um 10^53 auf 1 Min. Boettling um 11^01 auf 1 Min.

Es beendeten die Arbeit: Finkel 10^47. Kreisel 10^50. Göhr 11^24 Wachsmann 11^36 [illegible] 11^51 Böttling 11^51 [illegible] 11^52 [illegible] 11^53 Fabian 12^0 Schneider 12^0 [illegible] 12^0

Schluß der Arbeit: 12^0 Uhr

Unterschrift des [illegible]: Krüger

**Abb. 3:** Protokoll der Schriftlichen Reifeprüfung „Lateinisches Skriptum“. Notiert wurden u. a., welche Lehrer die Aufsicht führten, welche Schüler wann und wie lange die Toilette aufsuchten und wann die Prüflinge ihre Arbeit beendeten. DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925, Bl. 13

Zu den Prüfungsakten, die dem einzelnen Prüfling galten, gehören die *Anmeldungsschreiben* der Schüler:innen, die darin nun erstmalig in ihrer Bildungslaufbahn eigenständig wie Erwachsene agierten, als selbstständige Subjekte auftraten und in ihren Lebensläufen zugleich diese Laufbahn reflexiv konstruierten (vgl. Dausien/Kluchert 2016).[7] Dem wurden im weiteren Prüfungsprozess *Gutachten*, die über die Zulassung der Angemeldeten zur Prüfung entschieden, sowie die Beurteilungen der Prüfungsleistungen und Zeugnisformulare beigeordnet. Die Form dieser Gutachten änderte sich in der Weimarer Republik signifikant. Anfangs waren verbale Beurteilungen zur Reife der zur Prüfung angemeldeten Schüler:innen mit wenigen Sätzen in die Tabelle zu den persönlichen Daten eingetragen worden. Mit der Reifeprüfungsreform von 1927 wurden die zu berücksichtigenden Punkte für die Zulassungsgutachten entscheidend erweitert, doch erst in den 1930er Jahren wurde in die Prüfungsakten ein neues Formular aufgenommen, das nun für jede(n) Schüler:in einzeln ausgefüllt werden musste. Die „Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens“ vom 22.07.1926 verlangt in §9 neben dem Verzeichnis aller Abiturient:innen ausdrücklich folgende Anlagen: „a) die Meldungen der Schüler, b) die von der Klassenkonferenz festgelegten Urteile über jeden einzelnen Schüler, c) die eingereichten Jahresarbeiten und die dazu erstatteten Gutachten, d) die Niederschrift über die Beratung nach § 8.“ (Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. 68 (1926) 15, S. 283–294. Vgl. dazu auch Engelhardt 2023, S. 171–185) Doch auch zuvor waren diese narrativen Beurteilungen schon von Bedeutung, da sich in ihnen im Vorfeld der Prüfung bereits eine kollektive Einschätzung der Lehrer:innen über die Reife der Kandidat:innen anbahnte. Im Gutachten wurden die Beobachtungen der Lehrkräfte zu Leistungsfähigkeit und charakterlicher Entwicklung in einem diskreten Urteil verdichtet, das dazu führen konnte (und manchmal auch führte), dass Schüler:innen von der gesamten Prüfung ausgeschlossen wurden, weil sie für unreif befunden und nicht als Prüflinge zugelassen wurden.[8] Wenn sie dann die äußeren Bedingungen erfüllten, konnten sie sich für den nächsten Prüfungsdurchlauf erneut bewerben. In der Weimarer Republik wurden die Persönlichkeit und Umstände der Prüflinge wichtiger und gleichzeitig wurde großes Vertrauen in die Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz der Lehrkräfte gesetzt.

7 1875 wurde die Volljährigkeit in Preußen auf das Alter von 21 Jahren festgelegt (Gesetz, betreffend das Alter der Großjährigkeit). Die Herabsetzung der Volljährigkeit von 21 auf 18 Jahre erfolgte am 22. März 1974 und galt ab 1975 (Gesetz zur Neureglung des Volljährigkeitsalters 1974).

8 § 8 der „Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens“ vermerkt: „Dieses Gutachten soll nicht nur die Entwicklung der Geistesgaben und der Charaktereigenschaften des Schülers erkennen lassen und über seine Fähigkeit zu selbständiger geistiger Arbeit Aufschluß geben, sondern überhaupt alles anführen, was für sein Gesamtbild und die Erkenntnis seiner Eigenart von Bedeutung ist. […] Nach Würdigung aller in Frage kommenden Gesichtspunkte beschließt die Klassenkonferenz, ob der Schüler zur Reifeprüfung zuzulassen ist oder nicht. Für die Entscheidung des einzelnen Lehrers darf nicht die Rücksicht auf das von ihm vertretene Fach, sondern muß die Gesamtheit aller Unterlagen maßgebend sein“ (Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 68, Nr. 15, S. 2).

| No. | Vor- und Zuname. | Tag, Jahr und Ort der Geburt. | Konfession (Religion). | Stand und Wohnort des Vaters. | Dauer des Aufenthalts auf der Schule. | in I. | in O. I. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Willy Ernst Gerhard Böttling | 10. 8. 05. Berlin | ev. | Dentist Berlin | O 21 4 J. | 2 J. | 1 J. |
| 2. | Heinz Kurt Fabian | 23. 5. 07. Bromberg | jüd. | † Dampfschneidemühlenbesitzer. Wohnort der Mutter: Berlin | Juni 21 3¾ J. | 2 J. | 1 J. |
| 3. | Manfred Finkel | 18. 12. 06. Hohensalza | jüd. | Rabbiner Dr. phil. Berlin | O 16 9 J. | 2 J. | 1 J. |
| 4. | Rudolf Gonsa | 25. 12. 06. Berlin | jüd. | Kaufmann Berlin-Lankwitz | O 13 12 J. | 2 J. | 1 J. |
| 5. | Günther Oskar Hagen | 23. 2. 05. Berlin | ev. | Regierungs-Inspektor im Statistischen Reichsamt Berlin | M 11 15½ J. | 2 J. | 1 J. |

**Abb. 4:** Tabellarische Liste der Prüflinge. DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925, Bl. 2b, 3

doi.org/10.35468/6052-13

Krch. Form. 74. No. 1064. — 03. 3

| Charakteristik, Gutachten über die Reife, Urteil über Betragen und Fleiß. | Wahl des Berufs. |
|---|---|
| Er ist ein Schwärmer, leicht begeistert, aber ohne rechte Ausdauer. Religion und Poesie liegen ihm besonders nahe; an allen Fragen, die diese Gebiete berühren, hat er lebhaftes Interesse bekundet. Eindringend sich mit einem Gegenstand zu beschäftigen, wird ihm bei seiner nervösen Konstitution schwer; auch versagt seine Begabung gelegentlich gegenüber wissenschaftlichen Anforderungen an den Verstand. Sport und körperliche Übungen betreibt er mit Eifer.<br>Seine Reife ist nicht zweifellos.<br>Betragen: gut. Fleiß: genügend. | Philologie |
| Infolge ungünstiger wirtschaftlicher Verhältnisse und des frühen Todes seines Vaters, vielleicht auch infolge eines gewissen Mangels an Energie hat er eine vorhandene Schlaffheit nicht völlig ablegen können. Dem Unterricht zeigte er ein gleichmäßiges, aber nicht allzu tief eindringendes Interesse. Immerhin hat er es, abgesehen vom Turnen, zu genügenden Leistungen gebracht.<br>Seine Reife ist nicht zweifellos.<br>Betragen: sehr gut. Fleiß: gut. | [illegible] |
| Als Mensch von leidlicher Begabung hat er die Schule ohne besonderen Kraftaufwand, und ohne daß eine stärkere Neigung für ein einzelnes Fach zu erkennen gewesen wäre, durchlaufen. In der Oberprima hat er, den erhöhten Anforderungen entsprechend, Fleiß und Aufmerksamkeit angespannt und, abgesehen von der Mathematik, im Durchschnitt genügende Leistungen hervorgebracht.<br>Seine Reife ist nicht zweifellos.<br>Betragen: sehr gut. Fleiß: gut. | Medizin |
| Er ist ein musikalisch sehr begabter und für seine Kunst begeisterter Mensch. Obwohl seine Veranlagung für die Schullaufbahn wenig günstig gewesen ist, hat er doch dem Unterricht leidliches Interesse entgegengebracht und sich in der letzten Zeit unverkennbar bemüht, den Anforderungen gerecht zu werden.<br>Seine Reife ist nicht zweifellos.<br>Betragen: gut. Fleiß: genügend. | Musik |
| Er entbehrt des frischen, fröhlichen Mutes der Jugend und zeigt ein gedrücktes Wesen, dessen Ursprung vielleicht in häuslichen Verhältnissen zu suchen ist. Trotz seinem Ernste und seinem Fleiße hat er nicht in allen Fächern, am wenigsten in der Mathematik, gleichmäßige Leistungen erzielt.<br>Seine Reife ist nicht zweifellos.<br>Betragen: sehr gut. Fleiß: gut. | Die höhere Beamtenlaufbahn |

**Abb. 4:** Tabellarische Liste der Prüflinge. DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925, Bl. 2b, 3 (Fortsetzung)

doi.org/10.35468/6052-13

Die Lehrer:innen des Prüfungsausschusses konnten „nach pflichtmäßigem Ermessen" auch dann über die Vergabe des Abiturzeugnisses entscheiden, wenn Prüflinge den wichtigen schriftlichen Aufsatz nicht bestanden hatten.[9] Nicht nur für diesen Abstimmungsprozess wurden *Gutachten zur Prüfungszulassung* herangezogen, auch finden sich in den Kommentaren zur Bewertung der deutschen Abituraufsätze mitunter ähnliche Formulierungen – etwa bei Einschätzungen zur Persönlichkeit der Abiturient:innen (vgl. Engelhardt/Scholz 2021). Dieser Spielraum wurde in der Prüfungsordnung bis Ende der 1960er Jahre so belassen; dann wurde in Berlin (West) den Ziffernnoten die bestimmende Rolle zugewiesen und die auf den Beobachtungen der Lehrer:innen beruhenden schriftlichen Beurteilungen entfielen.

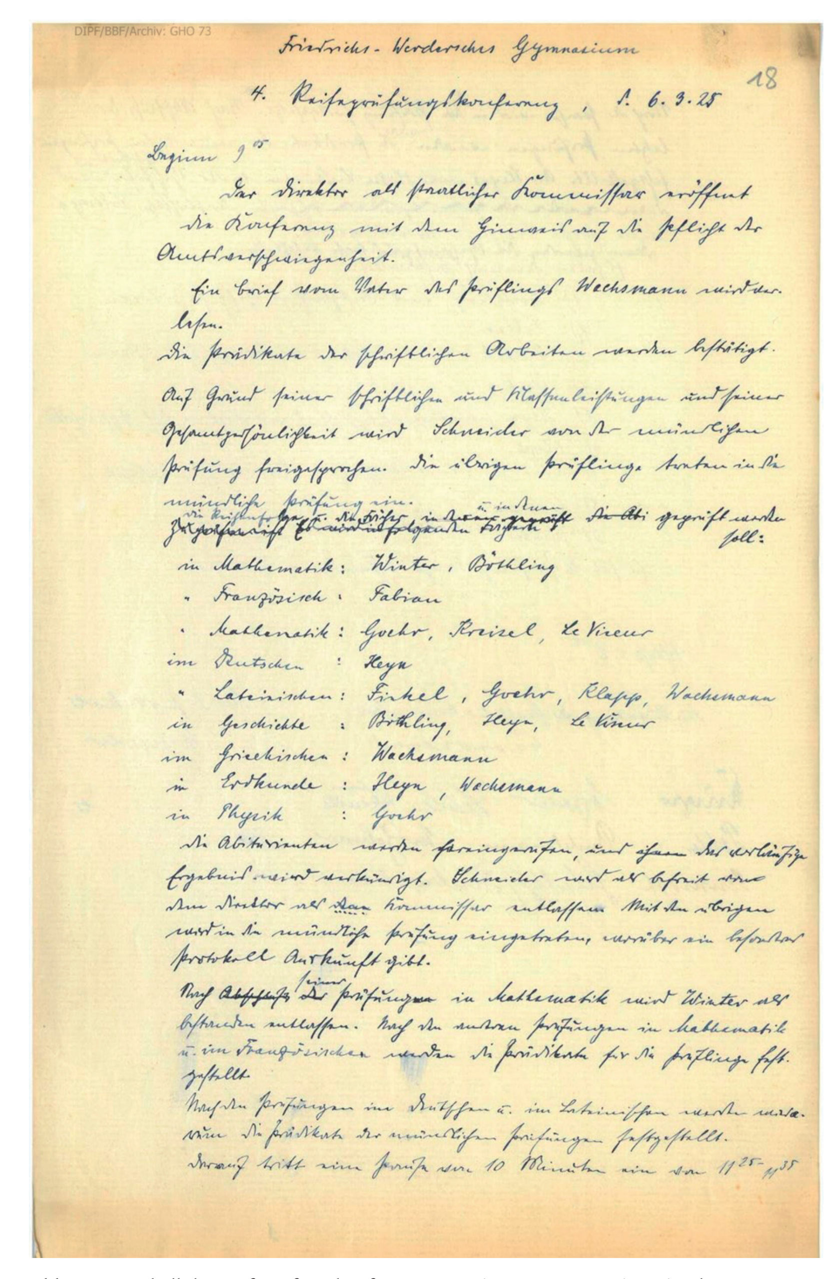
Eine andere Gruppe von Dokumenten in der Prüfungsakte, die *Berichte oder Protokolle*, waren anfangs weniger stark formalisiert. Die im Laufe der Zeit eingeführten Berichtsformulare richteten sich nach der Tagesordnung der Lehrer:innenkonferenzen und gaben eine Art Lückentext vor, der als Struktur und Ordnungshilfe ein effizientes Ausfüllen ermöglichte, aber zugleich auch das, was zu notieren war, quantitativ einschränkte und inhaltlich engführte. Während der Abiturprüfung wurden durch die Prüfenden in der Regel Ergebnisprotokolle erstellt und zur Bestätigung des Konsenses kollektiv signiert. Auffallend ist, dass diese Protokolle nicht im Stil der Reinschrift verfasst wurden. Stattdessen wurden sie schnell und manchmal in gemischten Handschriften notiert (Abb. 5).

Mit Blick auf die verwendeten *Schreibgeräte* lassen sich ebenfalls Veränderungen und Kontinuitäten ausmachen. Schreibmaschinen waren bereits im 19. Jahrhundert entwickelt worden. Obwohl sich ab und an auch maschinengeschriebene Notizen in den Akten finden, wurden diese doch überwiegend handschriftlich geführt. Die Handschrift war zum Protokollieren und Ausfüllen von Formularen geeignet; im schulischen Rahmen hatte sie überdies einen besonderen Stellenwert. So wurden von Amts wegen nicht nur die Abiturient:innen dazu aufgefordert, in ihren schriftlichen Prüfungen leserlich mit dem Füllfederhalter (vgl. Wilde 2016) und blauer Tinte zu schreiben, sondern auch Lehrkräfte sollten für ihre Notate die äußere Form einhalten. Folglich war der Wechsel von der Sütterlinschrift, einer Kurrentschrift, die ab 1915 in Preußen als Schulschrift eingeführt wurde, zur lateinischen „Normal-Schrift", deren Gebrauch 1941 unter nationalsozialistischer Herrschaft obligatorisch wurde, eine augenfällige Veränderung (vgl. Reimers 2016).[10] Obwohl der nationalsozialistische Erlass nach 1945 keine Geltung mehr hatte und viele Ältere (auch einige der Lehrkräfte) wieder in Sütterlin schrieben, wurde an den Schulen weiterhin die lateinische Schreibschrift gelehrt.

9 Vgl. § 22 der „Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens" (Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 68, Nr. 15, S. 9).

10 Vgl. auch das Rundschreiben Martin Bormanns vom 03.01.1941: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Schrifterlass_Antiqua1941.jpg?uselang=de.

doi.org/10.35468/6052-13




Friedrichs-Werdersches Gymnasium

4. Reifeprüfungskonferenz, d. 6.3.25 18

Beginn 9^15

Der Direktor als staatlicher Kommissar eröffnet die Konferenz mit dem Hinweis auf die Pflicht der Amtsverschwiegenheit.

Ein Brief vom Vater des Prüflings Wachsmann wird verlesen.

Die Prädikate der schriftlichen Arbeiten werden bestätigt.

Auf Grund seiner schriftlichen und Klassenleistungen und seiner Gesamtpersönlichkeit wird Schneider von der mündlichen Prüfung freigesprochen. Die übrigen Prüflinge treten in die mündliche Prüfung ein.

Die Reihenfolge u. die Fächer, in denen die Abi geprüft werden soll:

in Mathematik: Winter, Böthling
" Französisch: Fabian
" Mathematik: Goehr, Kreisel, Le Viseur
im Deutschen: Heyn
" Lateinischen: Finkel, Goehr, Klapp, Wachsmann
in Geschichte: Böthling, Heyn, Le Viseur
im Griechischen: Wachsmann
in Erdkunde: Heyn, Wachsmann
in Physik: Goehr

Die Abiturienten werden hereingerufen, und ihnen das vorläufige Ergebnis wird verkündigt. Schneider wird als befreit von dem Direktor als dem Kommissar entlassen. Mit den übrigen wird in die mündliche Prüfung eingetreten, worüber ein besonderes Protokoll Auskunft gibt.

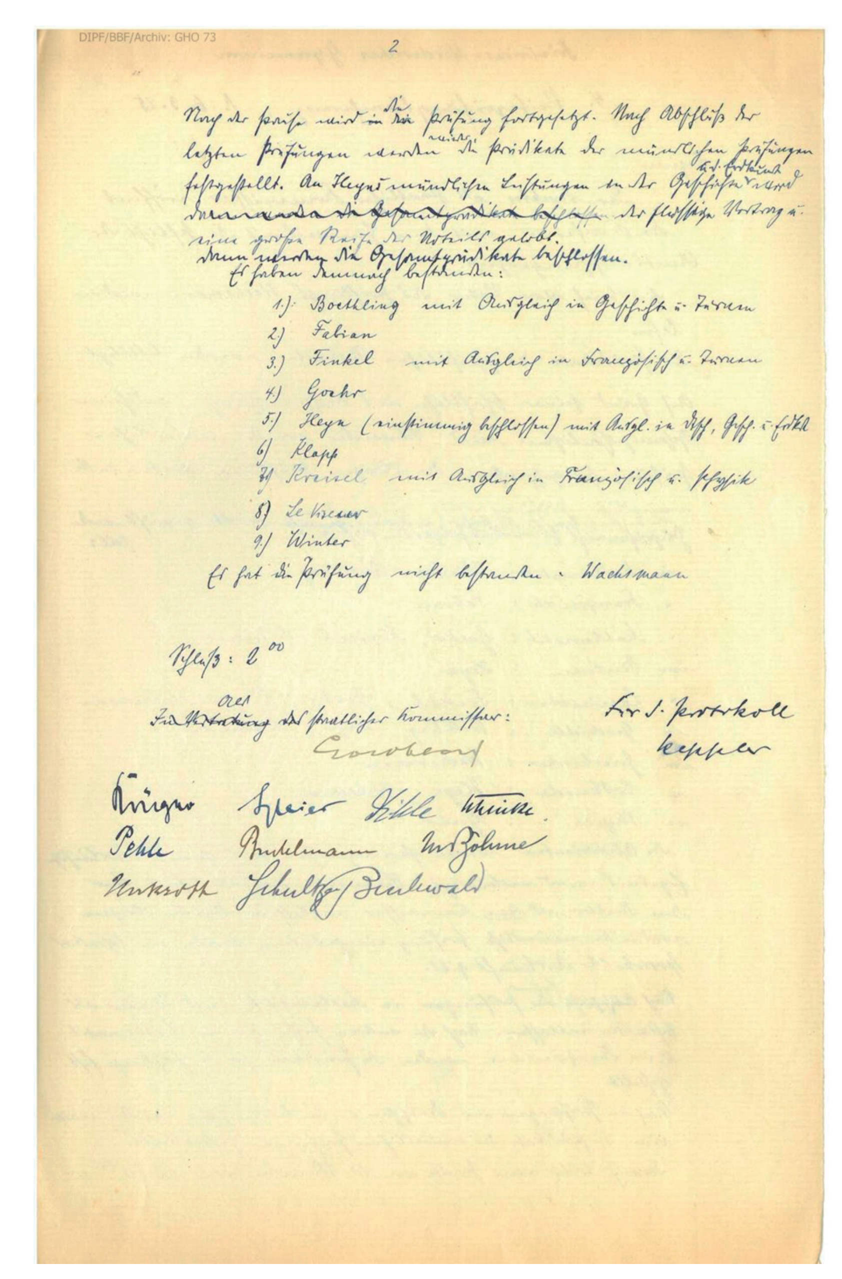
Nach ~~Abschluss der~~ seiner Prüfungen in Mathematik wird Winter als bestanden entlassen. Nach den anderen Prüfungen in Mathematik u. im Französischen werden die Prädikate für die Prüflinge festgestellt.

Nach den Prüfungen im Deutschen u. im Lateinischen werden ebenso die Prädikate der mündlichen Prüfungen festgestellt.

Darauf tritt eine Pause von 10 Minuten ein von 11^25–11^35

**Abb. 5:** Protokoll der Reifeprüfungskonferenz vom 06.03.1925. DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925, Bl. 18

doi.org/10.35468/6052-13



DIPF/BBF/Archiv: GHO 73

2

Nach der Pause wird die Prüfung fortgesetzt. Nach Abschluß der letzten Prüfungen werden wieder die Prädikate der mündlichen Prüfungen festgestellt. An Heyns mündlichen Leistungen in der Geschichte u. d. Erdkunde wird ~~dann werden die Gesamtprädikate beschlossen~~ der fleißige Vortrag u. eine große Reife des Urteils gelobt.
Dann werden die Gesamtprädikate beschlossen.
Es haben demnach bestanden:

1.) Boethling mit Ausgleich in Geschichte u. Turnen
2.) Fabian
3.) Finkel mit Ausgleich in Französisch u. Turnen
4.) Goehr
5.) Heyn (einstimmig beschlossen) mit Ausgl. in Dtsch, Gesch. u. Erdk.
6.) Klapp
7.) Kreisel mit Ausgleich in Französisch u. Physik
8.) Le Kreuer
9.) Winter

Es hat die Prüfung nicht bestanden: Wachsmann

Schluß: 2[00]

In Vertretung des staatlichen Kommissars:
Gorsbeard

Für d. Protokoll
Keppler

Krüger Speier Kühle Weiske
Pehle Bindelmann M. Zohner
Unkroth Schultze Buchwald

**Abb. 5:** Protokoll der Reifeprüfungskonferenz vom 06.03.1925. DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925, Bl. 18 (Fortsetzung)

doi.org/10.35468/6052-13

## 3 Fazit und Ausblick

Seit der Etablierung des Abiturs als Reifeprüfung im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert, als die Gymnasien eine Schlüsselfunktion im entstehenden staatlichen Berechtigungswesen erhielten, war die Schriftgebundenheit der Abiturprüfung obligatorisch. Sie war Voraussetzung dafür, dass sich die Justiziabilität der Prüfung durchsetzte. Akten sind die Artefakte der Abiturprüfung. Um sie praxeologisch als historische Quellen angemessen zu interpretieren, ist es wichtig, ihre Genese in den Blick zu nehmen, denn die Abiturprüfung ist mehr als die Praxis der Wissensabfrage und Wissensdemonstration, sie funktioniert auch als ein bürokratischer Akt. Schreibwesen und Aktenlegung stehen im Zeichen obrigkeitlicher, schulpolitischer Einflussnahme, die unter den Bedingungen des durchgesetzten Berechtigungswesens sowohl prüfende Lehrkräfte als auch die Abiturient:innen aktivieren und organisieren (vgl. Engelhardt, i. d.B).

Schulische Prüfungsdokumente sind als Artefakte anzusehen, die im Prozess ihrer Produktion und Verwendung Bedeutungsinhalte generierten und dabei als aktive, d. h. konstituierende Elemente in Erziehungs- und Bildungsvorgängen fungierten. Auf ihre Weise leisteten sie in den formal vorgegebenen Bahnen der Schulbürokratie einen Beitrag, Abiturient:innen als ‚reife' Schulabgänger:innen hervorzubringen, wobei sowohl die Abiturient:innen als auch die Prüfer:innen Gestaltungsspielräume nutzen konnten. In ihrer Zusammenstellung als Prüfungsakte bildeten die Aktenstücke am Ende des Verfahrens ein justiziables Dokument, auf dessen Basis denjenigen Abiturient:innen, die die Prüfung bestandenen hatten, ein Abiturzeugnis als rechtskräftige Urkunde ausgestellt wurde (Abb. 6).

Für die Rekonstruktion einer Geschichte der schulischen Prüfung sind sie zweifellos wichtige Quellen, denn nicht nur die darauf verbindlich für jeden Prüfling vermerkten Angaben wandelten sich (von kurzen Texten zu Ziffernnoten), auch ihre Gestaltung veränderte sich. Das Layout des Zeugnisformulars gab den Schulen Freiheiten, so dass sich durchaus das Selbstverständnis einer Schule darauf zum Ausdruck bringen ließ – wenn etwa ein traditionsreiches Gymnasium eine üppige Frakturschrift nutzte oder das Gymnasium sich als moderne Schule mit Antiquatype präsentierte.

Alles in allem erweist sich die Reifeprüfungsakte als ein erstaunlich konsistentes Artefakt, das die Verschriftlichungspraktiken früherer Zeiten fortführte und technischen Entwicklungen – wie der Einführung der „Deutschen Industrie-Norm" (der DIN), vorgedruckter Formulare oder der Schreibmaschine – zum Trotz an der hergebrachten Organisation der Papiere und an der Dominanz der Handschriftlichkeit festhielt. Als „Aufschreibesystem" im Sinne Kittlers (vgl. Kittler 1985) steht die schulische Prüfungsakte in ihrer stabilen materiellen Ausformung für eine Eigenzeitlichkeit und relative Beständigkeit, mit der auch etwas über die Prüfung selbst und ihre Praxis ausgesagt wird. Das Abitur zeigt sich in seiner Aktenform wenig beeinflusst von politischen Zäsuren des 19. und 20. Jahrhunderts und wesentliche Praktiken sind als Bestandteile der Abiturprüfung älter als diese selbst.

doi.org/10.35468/6052-13

28

Friedrichs-Werdersches Gymnasium zu Berlin.

# Zeugnis der Reife.

Heinz-Kurt Fabian,

geboren den 23ten Mai 1907 zu Bromberg,

jüd. Rel., Sohn des verstorbenen Dampfschneidemühlenbesitzers Herrn Fabian zu Tuchel,

war neun Jahre auf dem Gymnasium und zwar zwei Jahre in Prima.

## I. Betragen und Fleiß:

Betragen: sehr gut

Fleiß: gut

## II. Kenntnisse und Fertigkeiten:

Religionslehre: —

Deutsch: Die ~~[illegible]~~ schriftliche Prüfungsarbeit fiel nicht genügend aus, die Klassenleistungen waren genügend.

genügend.

**Abb. 6:** Zeugnis der Reife/Deckblatt. DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925, Bl. 28

doi.org/10.35468/6052-13

Denn wenngleich die Akte ein Produkt moderner Bürokratie war, folgte sie in der Art ihrer Schriftgebundenheit und auch in ihren Organisationsprinzipien einer Medialität, die ins 18. Jahrhundert und davor zurückgeht. Die Akte baute nicht nur auf Traditionen der Kameralwissenschaften (vgl. Tribe 1988; Hochedlinger 2009; Schmid 1994), der Verwaltungswissenschaften der Aufklärung mit ihrer Buchführung, ihren handgeschriebenen Tableaus, Listen und Auszählungen auf, sondern bildete auch eine besondere formulargeeignete Sprachlichkeit aus (vgl. Bernet 2009). Sie konstituierte ein spezifisches Zusammenwirken der Akteure im Vollzug der Aktenbildung, das in den von uns untersuchten Schulen bis über die Mitte des 20. Jahrhunderts hinaus nahezu unverändert blieb, was sich besonders in der Beibehaltung von Handschriftlichkeit, Aktengliederung und Formularformen zeigt. Die Abiturakten sind damit auch ein Resultat der Trägheit schulischer und schuladministrativer Aufschreibepraktiken (vgl. Geiss 2012).

Archivbestände aus Schulen, die zu Beginn des Untersuchungszeitraumes gegründet wurden, heute noch bestehen und über ein heterogenes Quellenmaterial verfügen, sind, wie eingangs bereits dargestellt, auch mit aufwändigen Recherchen nicht leicht zu finden.[11] Die Organisation eines aussagekräftigen Quellenkorpus, seine Anreicherung mit Metadaten und Kontextinformationen in einer virtuellen Forschungsumgebung (VFU) ist nach unserer Erfahrung eine sinnvolle und wichtige Voraussetzung für die angemessene Analyse. Ein Ansatz, die Zusammenstellung und Verknüpfung vielfältiger Informationen – wie zum Beispiel die Verortung der Einzelschulen in der föderalen Struktur, die für die Prüfungsorganisation als auch die Anbietungs- und Abgabepflichten der Schularchive jeweils geltenden Gesetze und Verordnungen, aber auch Fragen nach der besonderen gymnasialen Schulform in ihrem historischen Verlauf und der Unterscheidung von mono- und koedukativen Schulen usw. – digital zu organisieren, stellen „knowledge graphs" dar, die im Projektzusammenhang diskutiert und erprobt wurden (vgl. Hocker u.a. 2022). Um die erhobenen Daten übersichtlich zu halten und für etwaige Nachnutzung zugänglich zu machen, wurde als VFU ein Media-Wiki angelegt und später zu einem offenen E-Humanities-Instrument weiterentwickelt, das nicht nur die gesammelten Informationen zur Verfügung stellt, sondern mittlerweile unabhängig vom bisherigen Projektzusammenhang der Organisation schulgeschichtlichen Wissens dient (vgl. Hocker/Lorenz/Scholz 2022).

11 Von den in einer ersten Erhebung etwa 80 angefragten Gymnasien hat sich etwa ein Drittel zurückgemeldet und vereinzelt Abiturprüfungsakten in den Beständen verzeichnet. Oft genug hatten die Schulen nur einen rudimentären Überblick über die bei ihnen lagernden Dokumente und Materialien. Nur eine Schule beantwortete die Anfrage durch Übersendung eines Findbuches, das als Ergebnis eines schulpraktischen Projektes erarbeitet worden war. Andere Schulen hatten ihr Material an die Staats- und Landesarchive abgegeben, wo es dann aus den genannten Gründen früher oder später vernichtet worden war.

doi.org/10.35468/6052-13

# Quellen und Literatur

## Ungedruckte Quellen

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – GHO Georg-Herwegh-Oberschule Berlin 1838–1998, 73.

**Abb. 1:** DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925

**Abb. 2:** DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925, Bl. 1

**Abb. 3:** DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925, Bl. 13

**Abb. 4:** DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925, Bl. 2b, 3

**Abb. 5:** DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925, Bl. 18

**Abb. 6:** DIPF/BBF/Archiv: GHO 73, Abiturprüfung 1925, Bl. 28

Rundschreiben Martin Bormanns vom 03.01.1941. Online: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Schrifterlass_Antiqua1941.jpg?uselang=de (letzter Zugriff 14.07.2023).

## Gedruckte Quellen

Gesetz, betreffend das Alter der Großjährigkeit. Deutsches Reichsgesetzblatt Band 1875, Nr. 8, Seite 71, Fassung vom: 17. Februar 1875, Bekanntmachung: 22. Februar 1875.

Gesetz zur Neureglung des Volljährigkeitsalters. Bundesgesetzblatt I, Nr. 78, S. 1713, Fassung vom: 31. Juli 1974, Bekanntmachung: 8. August 1974.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – GHO Georg-Herwegh-Oberschule Berlin 1838–1998, Findbuch (2017).

Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich. Berlin. Schmidt. Jahrgänge 1880–1941/42. Online: https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DESerie_mods_00007448 (letzter Zugriff 14.07.2023).

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 68 (1926) Nr. 15.

## Literatur


Ächtler, Norman (Hg.) (2021): Schulprogramme höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung. Hannover.

Anthony, Peter (2017): Eine bewegliche Ordnung. 100 Jahre DIN 1917–2017. Berlin.

Bernet, Brigitta (2009): Eintragen und Ausfüllen. Der Fall des psychiatrischen Formulars. In: Brändli, Sibylle/Lüthi, Barbara/Spuhler, Gregor (Hg.): Zum Fall machen, zum Fall werden. Wissensproduktion und Patientenerfahrung in Medizin und Psychiatrie des 19. und 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. M., S. 62–91.

Bölling, Rainer (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn, München, Wien, Zürich.

Bollig, Sabine/Kelle, Helga/Seehaus, Rhea (2012): (Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. Zur Materialität von Erziehung bei Kindervorsorgeuntersuchungen. In: Casale, Rita/König, Gudrun M./Priem, Karin (Hg.): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim und Basel, S. 218–237.

Cramme, Stefan/Schulz, Clemens (2023): Die Transkription von Abituraufsätzen. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 317–323.

Dausien, Bettina/Kluchert, Gerhard (2016): Mein Bildungsgang. Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich. Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische Forschungsperspektive. In: Bios: Zeitschrift für Biographieforschung, oral history und Lebensverlaufsanalysen 29, H. 2, S. 220–240.

Engelhardt, Kerrin von (2021): Der papierene Drache – Der Reifeprüfungsaufsatz zwischen 1890 und 1930. In: Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (Hg.): Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980. Bad Heilbrunn, S. 171–190.

Engelhardt, Kerrin von (2023): Das Gutachten zur Reifeprüfung – Befunde aus dem Archiv eines West-Berliner Gymnasiums (1890–1970). In: Zeitschrift für Pädagogik 69, H. 2, S. 171–185.

Foucault, Michel (1975/$^{4}$2016): Überwachen und Strafen. In: Foucault, Michel (2016): Die Hauptwerke. Frankfurt a. M.

Geiss, Michael (2014): Der Pädagogenstaat. Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860–1912. Bielefeld.

Geiss, Michael (2012): Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart. Wiesbaden.

Goldberg, Bettina (1994): Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf (1893–1945). Berlin.

Haasis, Lucas/Rieske, Constantin (Hg.) (2015): Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns. Paderborn.

Haubfleisch, Dietmar/Ritzi, Christian (2011): Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung für die Historiographie des Erziehungs- und Bildungswesens In: Siebert, Irmgard (Hg.): Bibliothek und Forschung: die Bedeutung von Sammlungen für die Wissenschaft. Frankfurt a. M., S. 165–205.

Hochedlinger, Michael (2009): Aktenkunde. Urkunden- und Aktenlehre der Neuzeit. Wien.

Hocker, Julian/Lorenz, Marco/Scholz, Joachim (2022): Kollaborative Datenpraxis in der Bildungsgeschichte. Wie das Schularchive-Wiki die bildungshistorische Forschung unterstützt. In: Oberdorf, Andreas (Hg.): Digital Turn und historische Bildungsforschung: Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn, S. 99–111.

Hocker, Julian/Schindler, Christoph/Rittberger, Marc/Krefft, Annett/Lorenz, Marco/Scholz, Joachim (2022): Potentials of Research Knowledge Graphs for Interlinking Participatory Archives. The Case of Distributed School Archives. In: Garoufallou, Emmanouel/Ovalle-Perandones, Maria-Antonía/Vlachidis, Andreas (Hg.): Metadata and Semantic Research. MTSR 2021. Communications in Computer and Information Science, vol 1537.
Zugriffs-URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-98876-0_33.

Hocker, Julian/Schindler, Christoph/Löwe, Denise (2023): Digitale Forschungsinfrastrukturen. Potentiale virtueller Forschungsumgebungen für die Bereitstellung und Analyse von Abitur-aufsätzen. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 324–348.

Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (Hg.) (2020): Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes. Bielefeld.

Ingenkamp, Karlheinz (1990): Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885–1932. Weinheim.

Kittler, Friedrich (1985): Aufschreibesysteme 1800/1900. München.

Klinger, Kerrin (2018): Das Abitur – Eine Akte. Zu einer Historischen Praxeologie des Abiturs. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2017. Bd. 23. Schwerpunkt: Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Bad Heilbrunn, S. 172–204.

Kluchert, Gerhard (2009): Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55, H. 3, S. 326–333.

Kluchert, Gerhard/Loeffelmeier, Rüdiger (2021): Schule. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hg.): Historische Bildungsforschung: Konzepte – Methoden–Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 232–254.

König, Gudrun M. (2012): Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur. In: Casale, Rita/König, Gudrun M./Priem, Karin (Hg.): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim und Basel, S. 14–31.

Löwe, Denise (2020): Abituraufsätze des 19. und 20. Jahrhunderts als bildungshistorische Quellen. In: bildungsgeschichte.de. Berlin. DOI: https://doi.org/10.25523/32552.1.

Ludwig, Andreas (2011): Materielle Kultur. In: Docupedia-Zeitgeschichte,
DOI: http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.300.v1, S. 1–17.

Oyen, Stefan A. (2005): Zeitgeist und Bildung. Das Nachkriegsabitur an Gymnasien in Hildesheim, Weimar und Erfurt (1947–1950). Köln, Weimar, Wien.

Pestalozza, August von/Langenkämper, Ferdinand ($^{2}$1920): Die Verwaltungsgeschäfte des Schulleiters. Elberfeld.

Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M., S. 188–209.
Reckwitz, Andreas ([3]2012): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.
Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2012): Schülerzeitungen als Artefakte. Schulkulturen in den 1950er und 1960er Jahren. In: Casale, Rita/König, Gudrun M./Priem, Karin (Hg.): Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim und Basel, S. 105–123.
Reh, Sabine (2014): Can we discover something new by looking at practices? Practice theory and the history of education. Encounters in Theory and History of Education 15, S. 183–207.
Reh, Sabine/Wilde, Denise (Hg.) (2016): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn.
Reimers, Bettina Irina (2016): Ludwig Sütterlins Konzept einer Schrift – Methode und Praxis des Schreibenlernens. In: Reh, Sabine/Wilde, Denise (Hg.): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn, S. 231–256.
Schmid, Gerhard ([2]1994): Akten. In: Beck, Friedrich/Henning, Eckart (Hg.): Die archivalischen Quellen. Eine Einführung in ihre Benutzung. Weimar, S. 51–85.
Scholz, Joachim (2021): In zweifelhaften Fällen mag der Geist der Milde den Ausschlag geben – Korrektur und Benotung des deutschen Aufsatzes in historischen Debatten und Praktiken. In: Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (Hg.): Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980. Bad Heilbrunn, S. 153–170.
Suffrian (1869): Schulacten. In: Schmid, Karl Adolf (Hg.): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Siebenter Band. Reinlichkeit – Schule. Gotha, S. 806–820.
Tribe, Keith (1988): Governing economy. The reformation of German economic discourse 1750–1840. Cambridge.
Wiesemann, Jutta/Lange, Jochen (2015): Education in a Box. Die Herstellung schulischer Artefakte in der Lehr-Lernmittelindustrie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4, H. 1, S. 80–91.
Wilde, Denise (2015): Dinge sammeln. Annäherungen an eine Kulturtechnik. Bielefeld.
Wilde, Denise (2016): Der Füllfederhalter in der Nachkriegszeit der BRD. In: Reh, Sabine/Wilde, Denise (Hg.): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn, S. 271–283.

## Autor*innen

Dr. **Kerrin v. Engelhardt** (geb. Klinger) wurde im Fach Geschichte der Naturwissenschaften promoviert. Derzeit leitet sie die Fallstudie „Der Mythos naturwissenschaftlicher Neutralität. Der schulische Lehrfilm im Kalten Krieg" an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Historische Bildungsforschung. Sie beschäftigt sich in ihren Arbeitsschwerpunkten mit den historischen Praktiken des Lehrens und Lernens, ihren Mitteln und Materialien.
E-Mail: kerrin.engelhardt@hu-berlin.de

**Marco Lorenz** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum im Arbeitsbereich Historische Bildungsforschung. In seinem Promotionsprojekt forscht er zur Ausbildung und Förderung von Nachwuchsautor*innen in der DDR und beschäftigt sich mit digitalen Formaten in der Historischen Bildungsforschung.
E-Mail: marco.lorenz-z5x@ruhr-uni-bochum.de

Dr. **Joachim Scholz** ist Professor für Historische Bildungsforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Schulgeschichte und der kulturgeschichtlichen Forschung zu neuzeitlichen Praktiken der Erziehung und Bildung; aktuelle Themen: Transformation von Bildungswissen, Lehrkräftebildung, Schüler*innenforschung.
E-Mail: joachim.scholz@rub.de

doi.org/10.35468/6052-13

*Stefan Cramme und Clemens Schulz*

# Die Transkription von Abituraufsätzen

Aufgrund des Quellenwerts der Abituraufsätze war im Projekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972“ von vornherein angestrebt, die angefertigten und ausgewerteten Transkriptionen zugleich für spätere (Nach-)Nutzungen vorzubereiten. Dies bedeutete, dass sie spätestens bei Projektende in einem geeigneten Format vorliegen sollten. Bei der Wahl eines solchen Formats konnte die BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung auf langjährige Erfahrungen in der Erstellung und Aufbereitung bildungshistorischer Editionen zurückgreifen (Cramme 2011), für die seit 2002 eine Textauszeichnung nach den Richtlinien der Text Encoding Initiative (TEI) verwendet wird (Text Encoding Initiative 2022).

Diese Encoding Guidelines bieten nicht nur umfangreiche und anpassbare Möglichkeiten, bestimmte Eigenschaften von Texten zu erfassen, sondern sind auch medien- und herstellerneutral, d. h. nicht an bestimmte Softwareprogramme oder Präsentationsformen gebunden. Dadurch ist eine langfristige Verfügbarkeit zwar noch nicht garantiert, aber mit sehr viel weniger Aufwand zu erreichen als bei handelsüblichen Office-Dateiformaten, während zugleich, anders als etwa bei reinem Text, auch spezifische Eigenschaften der Vorlage und einzelner Textteile darin dokumentierbar sind (siehe unten Abschnitt 2).

Die TEI-Richtlinien, die seit 1987 von einer internationalen Community getragen und gepflegt werden, haben sich inzwischen nicht nur als de-facto-Standard für wissenschaftliche Editionen etabliert, empfohlen etwa von der DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2015), sondern werden darüber hinaus auch für Sprachcorpora (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2019) oder Zeitschriften verwendet.[1] Die BBF bietet derzeit drei Online-Editionen auf dieser Grundlage an[2] und hat seit 2005 insgesamt zehn Druckbände mit bildungshistorischen Editionen veröffentlicht.[3] Für die weitere Bearbeitung und wissenschaftliche Auswertung von TEI-codierten Texten gibt es inzwischen eine Vielzahl von Werkzeugen.

1 In einem aktuellen Projekt unter Leitung der BBF wird das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung zu einem Open-Access-Journal transformiert, wobei zukünftig ein TEI-Format zugrunde liegen wird; https://bbf.dipf.de/de/forschen-publizieren/forschungsprojekte/transformation-des-jahrbuchs-fuer-historische-bildungsforschung-jhb-in-ein-open-access-journal.

2 https://editionen.bbf.dipf.de.

3 Zuletzt Hamann/Lücke/Cramme 2020.

doi.org/10.35468/6052-14

Die Online-Editionen der BBF verwenden das Präsentationssystem TEI-Publisher, das sich flexibel anpassen lässt und verschiedene Ausgabeformate bereitstellt.[4] Zum Aufwand bei der TEI-Nutzung, der sich nicht vermeiden lässt und auch zu Beginn der Transkriptionsarbeiten im Projekt unumgehbar war, gehört die Festlegung von Transkriptions- und Auszeichnungsregeln. Die TEI-Richtlinien weisen eine große Flexibilität auf, die aus Gründen der Handhabbarkeit den jeweiligen Erfordernissen entsprechend eingeschränkt werden muss.[5] Im Folgenden werden die im Projekt für die Transkription der Abituraufsätze verwendeten Festlegungen, unter Verweis auf verschiedene Herausforderungen, die im Projektverlauf auftraten, genauer beschrieben.

## 1 Grundsätze der Transkription und Auszeichnung der Texte

Die TEI-Richtlinien sind als Anwendung der Extensible Markup Language (XML) realisiert. Diese allgemeine Auszeichnungssprache liegt vielen Dateiformaten zugrunde, Anwender*innen interagieren aber in der Regel nicht direkt mit ihr. Dies ist bei TEI-verwendenden Editionen und auch im Projekt zu den Abituraufsätzen anders: Die Transkriptionen wurden direkt als XML-Dokumente erstellt und bearbeitet, wobei ein spezielles Programm, der Oxygen XML Editor, eingesetzt wurde, der diese Arbeiten unterstützt und erleichtert.[6]
Ein TEI-Dokument besteht grundsätzlich immer aus zwei Teilen, dem TEI-Header, der bestimmte Metadaten aufnimmt, und dem Text selbst. Bei den Abituraufsätzen wurden alle erhobenen Metadaten für einen Klassensatz noch einmal unterteilt und die jeweils relevanten Angaben auf Klassensatzebene oder auf der Ebene der einzelnen Aufsätze aufgenommen. Der Bestand eines Klassensatzes liegt im physischen Bestand als Prüfungsakte vor und diese Logik wurde auch für die TEI-Transkripte übernommen. Im Header für die Prüfungsakte stehen unter anderem Informationen zur Anzahl der Schüler*innen einer Klasse bzw. zu den vorhandenen Aufsätzen und der Anzahl der angefertigten Transkripte[7], zu Korrekturfarben der Lehrkräfte, zu den angebotenen Prüfungsthemen, möglichen

4 https://teipublisher.com/index.html.

5 Die BBF vereinheitlicht derzeit die Auszeichnungsregeln für ihre Online-Editionen. Grundlage ist dabei das Basisformat des Deutschen Textarchivs, https://www.deutschestextarchiv.de/doku/basisformat/. Es eignet sich allerdings ohne Modifikationen nicht für alle potenziellen Textarten; so sind die unten beschriebenen Spezifika von korrigierten Abituraufsätzen damit nicht vollständig abzubilden.

6 https://www.oxygenxml.com/xml_editor.html. Die Verwendung dieses Editors widerspricht nicht der oben postulierten Herstellerneutralität der Textauszeichnung nach TEI, da es verschiedene Programme dieser Art gibt, auch als freie Software, und die TEI-Bearbeitung grundsätzlich auch mit jedem einfachen Texteditor erfolgen kann.

7 Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl der transkribierten Aufsätze waren möglichst vollständig vorliegende Klassensätze. Im Rahmen von Forschungsprozessen wurden manchmal aber auch ausgewählte Aufsätze aus Klassensätzen transkribiert.

doi.org/10.35468/6052-14

Hilfsmitteln und Ähnlichem. Jeder einzelne Aufsatz hat einen eigenen Header mit Informationen zum oder zur Verfasser*in wie Name, gewähltes Prüfungsthema und -note, Auffälligkeiten des verfassten Textes. Im nächsten Abschnitt findet sich der Text des transkribierten Aufsatzes, gefolgt, in einem separaten Abschnitt, von der Bewertung durch die Lehrkraft.
Bei der Bearbeitung im Oxygen XML Editor stehen verschiedene Ansichten zur Verfügung. Die so genannte „Autor“-Ansicht bietet die nutzerfreundlichste Oberfläche und gibt das Dokument in ähnlicher Form wieder, wie die meisten Bearbeiter*innen dies durch Textverarbeitungsprogramme gewohnt sind. Die verschiedenen Befehle zur Textauszeichnung (zum Markieren der Seitenwechsel, zum Einfügen von Kommentaren und Zusätzen der Schreibenden, zu Tilgungen und Ähnlichem) finden sich als Buttons in der Symbolleiste und ermöglichen ein einfaches und schnelles Arbeiten. In der Text-Ansicht werden die einzelnen Befehle, Elemente und die Struktur als XML-Quelltext dargestellt. Dies erscheint auf den ersten Blick als die kompliziertere Darstellung, ermöglicht jedoch nach einer Einarbeitungszeit ein besseres und tiefergehendes Verständnis für die Textauszeichnung.
Zur Unterstützung der Arbeit im Editor können bestimmte Inhalte in der Anzeige markiert werden, etwa durch Farben, Unterstreichung oder eine andere Schriftart, um die Übersicht zu erleichtern. Dies ist jedoch kein festgelegtes Erscheinungsbild, sondern kann den jeweiligen Bedürfnissen angepasst werden. Aus einem TEI-XML-Dokument können so verschiedene Ausgabe- und Präsentationsformen erzeugt werden. Im Projekt wurden auf diese Weise Korrekturausdrucke und PDFs zum Import in Programme für die weitere Auswertung bereitgestellt, in anderen Editionen der BBF etwa Namenslisten und Namensregister erzeugt.[8]

## 2 Die wichtigsten Auszeichnungsmöglichkeiten – ein Beispiel

Ein kleines konstruiertes Beispiel soll eine Vorstellung davon vermitteln, wie die Bearbeitung für eine*n Mitarbeiter*in aussieht und welches die wichtigsten im Projekt verwendeten Auszeichnungsmöglichkeiten sind.
Bei den erstellten Dokumenten handelt es sich – wie schon angeführt – um solche im XML-Format. Sie sind nach einem bestimmten, im Voraus gewählten Schema aufgebaut. Dieses lässt nur bestimmte Elemente und Strukturen zu. Bei etwaigen Verstößen gegen das gewählte Schema werden diese vom Programm markiert und mögliche Lösungen angeboten, um das Dokument valide zu machen, also in seiner Struktur, den Elementen und Auszeichnungen fehlerfrei und dem Schema entsprechend. Dies ist die Voraussetzung für die weitere Verarbeitung mit Programmen oder Scripten.

8 Vgl. das ähnliche Vorgehen bei Zeterberg/Clausen/Heyhusen 2022, S. 58–59.

doi.org/10.35468/6052-14

Ein XML-Dokument besteht aus verschachtelten Elementen, an deren Beginn der Elementname in spitzen Klammern <> steht und die durch den Elementnamen in </> abgeschlossen werden. Dazwischen befinden sich der Text und gegebenenfalls weitere Elemente. Im folgenden Beispiel markieren <p> und </p> den Anfang und das Ende eines Absatzes:

<p>Dies ist nur ein Beisp<hi hand="teacher1" rend="underline">i</hi><add hand="#teacher1" place="above">e</add>l</p>

Mit Hilfe der verschiedenen Auszeichnungsmöglichkeiten können Eigenschaften und Texteingriffe in den Abituraufsätzen erfasst werden. So können Korrekturen und anderweitige Anmerkungen und Veränderungen am Text mit Verweis auf den oder die jeweilige*n Autor*in ausgezeichnet werden. Im Folgenden sollen die wichtigsten genannt und kurze Beispiele gegeben werden.

<del></del> Hiermit werden durch die Lehrkraft oder den oder die Schüler*in gelöschte Passagen, Wörter oder einzelne Buchstaben markiert. Es können auch die verschiedenen Arten der Löschung (Streichung, Überschreibung etc.) gekennzeichnet werden.

*<del hand="teacher1" rend="strikethrough">Beispiel</del>*

Die Lehrkraft hat das Wort „Beispiel“ durchgestrichen.

<add></add> Mit diesem Element werden Anmerkungen der Beteiligten, spezielle Korrekturzeichen und Ähnliches in den Schüler*innentext eingefügt. Auch hier können der oder die Urheber*in und die Position angegeben werden.

*Beispi<add hand="student" place="above">e</add>l*

Der Schüler hat in diesem Fall das „e“ nachträglich über dem Wort eingefügt.

<hi></hi> Hiermit werden von der Lehrkraft oder den Schülern*innen speziell markierte Passagen, Wörter oder einzelne Buchstaben hervorgehoben. Somit können diese beispielsweise (doppelt) unterstrichen dargestellt werden.

*Ein unterstrichenes <hi hand="teacher2" rend="underline">Beispiel</hi>*

Unterstreichung eines Worts durch den oder die Zweitkorrektor*in.

Auf die gleiche Weise kann auch der Wechsel der Schriftart innerhalb eines Aufsatzes vermerkt werden.

*<hi hand="student1" rend="Sütterlin">Beispiel</hi>*

Ein Wort ist in Sütterlin geschrieben, während im Rest des Aufsatzes die lateinische Schrift verwendet wird.

<note></note> Sollte die Lehrkraft Anmerkungen und Kommentare in der Korrekturspalte gemacht haben, werden diese in den angefertigten Transkriptionen über dieses Element eingefügt.

doi.org/10.35468/6052-14

*Die Bürger der Kleinstadt Goldach waren <hi hand="teacher1" rend="underline">voll bescheuert</hi><note hand="teacher1" place="margin">Ausdruck!</note>, sich von dem Schneider Wenzel in dieser Form vorführen zu lassen.*

Die Lehrkraft hat am Rand „Ausdruck!" vermerkt.

Zu beachten ist, dass alle diese Textauszeichnungen noch keine Festlegung darüber treffen, wie sie in einer Ausgabeform, etwa online oder im Druck, erscheinen. Häufig genutzte Sonderzeichen der Lehrkräfte zum Markieren von Absätzen, Einfügungen und Ähnlichem wurden während der Sichtung der Abituraufsätze in einer Tabelle gesammelt und nummeriert. Diese konnten so in den Transkriptionen unter Nennung der jeweiligen Nummer an den jeweiligen Stellen vermerkt werden.

## 3 Komplikationen und Probleme

Nach einer kurzen Einführung in XML und einer Einarbeitungsphase waren die Projektmitarbeiter*innen in der Lage, selbstständig Transkriptionen zu erstellen und mit dem Oxygen XML Editor zu arbeiten. Bei möglichen technischen Problemen bietet der Editor oftmals passende Lösungen an. Zusätzlich gibt es ein sehr ausführliches Handbuch, das ebenfalls leicht verständlich und online einsehbar ist. Die aufgetretenen Probleme beim Umgang mit dem Programm waren eher unbedeutender Natur und konnten nach Konsultierung der Handbücher oder durch selbstständiges Probieren gelöst werden.
Die größere Problematik stellten die Abituraufsätze mit ihren Textbesonderheiten selbst dar. Die Transkriptionen wurden unter Berücksichtigung von Transkriptions- und Auszeichnungsrichtlinien angefertigt, die als Leitfaden für die verschiedenen Mitarbeiter*innen des Projektes dienten. Sie sehen eine vorlagengetreue „diplomatische" Transkription unter Beibehaltung der originalen Orthographie und Zeichensetzung vor. Aufgrund der heterogenen, von zahlreichen Personen stammenden Vorlagen gab es aber häufige Zweifelsfälle und nicht eindeutig zu lesende Stellen, die als solche markiert wurden.
Da es sich bei den Abituraufsätzen und den damit verbundenen Korrekturen und Korrekturzeichen nicht um redaktionell bearbeitete Texte handelt, die in ihrer Darstellung einer einheitlichen Linie folgen, kam es vor allem bei der Interpretation von Korrekturen und Kommentaren häufig zu Ambivalenzen, die Spielräume bei der Auszeichnung ließen. Auch wenn mit Hilfe der Richtlinien ein möglichst einheitliches Vorgehen bei der Transkription garantiert werden sollte, tauchten doch immer wieder Fälle auf, die nicht in das Raster passten. In diesen Fällen mussten die Bearbeitenden fallspezifische Lösungen zur Textauszeichnung finden. Dabei bestand grundsätzlich die Gefahr, dass dies zur Herausbildung von verschiedenen „Transkriptionsstilen" führte. So mochten die einen in einem Korrek-

turzeichen der Lehrkraft ein Zeichen zur Einfügung erkennen, andere jedoch ein Häkchen der positiven Anerkennung. Daher hat es sich als von großem Vorteil erwiesen, wenn die Transkribierenden zeitgleich arbeiteten und sich bei Fragen und Problemen abstimmen konnten. Die in diesem Prozess gefundenen Lösungen wurden dann für mögliche spätere Vorkommen in den projektspezifischen Richtlinien dokumentiert.

Die Abituraufsätze haben auch die Grenzen der TEI-Guidelines im Umgang mit Besonderheiten einzelner Textsorten aufgezeigt. So gab es bisher kein Projekt wie dieses, das eine größere Menge durchkorrigierter Texte ausgezeichnet hat, und deswegen noch keine Regelungen, wie mit den spezifischen Besonderheiten der Vermerke und Eingriffe der Lehrkräfte umzugehen ist. Oftmals vermag etwa ein Korrekturzeichen gar nicht, den genauen Sachverhalt wiederzugeben, wenn beispielsweise ein Pfeil zwei Wörter über mehrere Zeilen hinweg verbinden soll. Das Kürzel kann nur darauf aufmerksam machen, dass ein Pfeil eingesetzt wurde; wie er genau aussieht, muss im Original nachgesehen werden. Auch in anderer Hinsicht stellen die Korrekturzeichen ein Problem dar: Im Laufe des Projektes wurde die Liste mit den Korrekturzeichen überarbeitet und die Korrekturzeichen bekamen neue Kürzel zugeordnet. Alle älteren Transkriptionen mussten nochmals überarbeitet und die Korrekturzeichen an die überarbeitete Liste angepasst werden. Solche zeitraubenden Modifikationen lassen sich auch durch eine gründliche Vorbereitung nicht gänzlich ausschließen, da erst bei der Transkription alle Besonderheiten der Texte zutage treten. Im Großen und Ganzen jedoch konnten die im Laufe der Arbeiten an den Transkriptionen erscheinenden Schwierigkeiten so behoben werden, dass sie die weitere Arbeit im Projekt und die angestrebte dauerhafte Bereitstellung der Texte nicht verhinderten.

## 4 Schlussbemerkungen

Die im Projekt transkribierten Abituraufsätze wurden zum einen in die Virtuelle Forschungsumgebung importiert, um sie dort weiter verarbeiten zu können (siehe den Aufsatz Hocker/Schindler/Löwe i. d. B.). Zusätzlich zu den dort gegebenen Auswertungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten, zu denen auch die Verlinkung mit den digitalisierten Faksimiles der Aufsätze gehört, werden sie in der Form der TEI-XML-Dateien von der BBF dauerhaft als Textcorpus bereitgestellt.[9] Denkbar ist dadurch etwa eine Untersuchung bestimmter sprachlicher Eigenheiten mit computerlinguistischen Methoden. Dabei erlaubt es die Textauszeichnung auch, zwischen dem Text der Schüler*innen und den Kommentaren der Lehrkräfte zu unterscheiden. Somit stehen die Aufsätze als Forschungsdaten auch für weitere zukünftige Nutzungen bereit (Reh u. a. 2020).

9 Selbstverständlich unter Beachtung der rechtlichen Regelungen, also mit Anonymisierung.

doi.org/10.35468/6052-14

## Literatur

Cramme, Stefan (2011): Editionen in einer bildungshistorischen Forschungsbibliothek. Bibliothek und Wissenschaft 44, S. 81–89.
Online unter: http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-dipfdocs-65265

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2015): Förderkriterien für wissenschaftliche Editionen in der Literaturwissenschaft.
Online unter: https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/informationen_fachwissenschaften/geisteswissenschaften/foerderkriterien_editionen_literaturwissenschaft.pdf

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019): Empfehlungen zu datentechnischen Standards und Tools bei der Erhebung von Sprachkorpora.
Online unter: https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/informationen_fachwissenschaften/geisteswissenschaften/standards_sprachkorpora.pdf

Hamann, Christoph/Lücke, Martin/Cramme, Stefan (Hg.) (2020): August Rake. Lebenserinnerungen und Lebenswerk eines Sozialpädagogen und Jugenderziehers. Bad Heilbrunn.

Hocker, Julian/Schindler, Christoph/Löwe, Denise (2023): Digitale Forschungsinfrastrukturen. Potentiale virtueller Forschungsumgebungen für die Bereitstellung und Analyse von Abituraufsätzen. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 324–348.

Reh, Sabine/Müller, Lars/Cramme, Stefan/Reimers, Bettina Irina/Caruso, Marcelo (2020): Warum sich Forschende um Archive, Zugänge und die Nutzung bildungswissenschaftlicher Forschungsdaten kümmern sollten. Historische und informationswissenschaftliche Perspektiven. In: Erziehungswissenschaft 31, H. 61, S. 9–20 (https://dx.doi.org/10.3224/ezw.v31i2.02).

Text Encoding Initiative (2022): P5: Guidelines for Electronic Text Encoding and Interchange
Online unter: https://tei-c.org/release/doc/tei-p5-doc/en/html/index.html

Zeterberg, Max-Ferdinand/Clausen, Lasse/Heyhusen, Lisa-Katharina (2022): Vom gedruckten Buch zur digitalen Analyse am Beispiel der Klaus-Mollenhauer-Gesamtausgabe. In: Oberdorf, Andreas (Hg.): Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn, S. 49–64 (https://doi.org/10.35468/5952-04).

### Internetreferenzen

https://bbf.dipf.de/de/forschen-publizieren/forschungsprojekte/transformation-des-jahrbuchs-fuer-historische-bildungsforschung-jhb-in-ein-open-access-journal
https://www.deutschestextarchiv.de/doku/basisformat/
https://editionen.bbf.dipf.de
https://www.oxygenxml.com/xml_editor.html
https://teipublisher.com/index.html

### Autoren

Dr. **Stefan Cramme** ist Bibliotheksleiter in der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Bibliotheksdienstleistungen und digitale Infrastrukturen für die historische Bildungsforschung.
E-Mail: s.cramme@dipf.de

**Clemens Schulz** war studentischer Mitarbeiter in der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

*Julian Hocker, Christoph Schindler und Denise Löwe*

# Digitale Forschungsinfrastrukturen. Potentiale virtueller Forschungsumgebungen für die Bereitstellung und Analyse von Abituraufsätzen

Die Forschungspraxis der Geschichtswissenschaft wird zunehmend digitaler: Infrastrukturen, Werkzeuge, Quellen und Daten liegen digital vor und werden reichlich genutzt (Fickers 2020). Mit virtuellen Forschungsumgebungen (VFUen) ergibt sich insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften – Disziplinen, in denen Forschung häufig in Einzelarbeit durchgeführt wird (Borgman 2016) – das Potential, Daten innerhalb von Teams auszutauschen und gemeinsam zu bearbeiten. Als zentrale Plattform für Projektinhalte ermöglichen sie ortsunabhängiges Arbeiten in kooperativen Projekten. Forschungsumgebungen wurden zwar in den Naturwissenschaften schon früh in der Breite eingesetzt, in den Geistes- und Sozialwissenschaften setzten sich die Möglichkeiten gemeinsamen Arbeitens jedoch erst allmählich durch (Brink u. a. 2011), wobei unterschiedliche epistemische Kulturen zu berücksichtigen sind (Botte u. a. 2011).

Mithilfe technisierter Unterstützung wie VFUen können größere Datenbestände ausgewertet und mit bereits vorhandenen und neuen Forschungsergebnissen verknüpft werden. So können Forschungsumgebungen auch die Anforderungen einer offenen Wissenschaft im Sinne von Open Science erfüllen, Daten entsprechend mit Metadaten anzureichern und im Sinne der FAIR[1]-Prinzipien (Mons u. a. 2017) zur Verfügung zu stellen. Auch für die Historische Bildungsforschung werden diese Grundsätze immer relevanter (Reh u. a. 2021; Oberdorf 2022).

Das Projekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972“ beabsichtigte, die in ihm genutzten quantitativen und qualitativen Forschungszugänge über Quellengattungen in eine VFU zu integrieren und so vernetzte vielfältige Ressourcen anzubieten. Dieser Artikel resümiert die Entwicklung der spezifischen Forschungsumgebung für dieses Projekt, skizziert mögliche Anschlussperspektiven für verschiedene disziplinäre Fragestellungen und stellt einige Auswertungs-Tools sowie ihre Herausforderungen für bestimmte Realisierungen vor.

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen zu virtuellen Forschungsumgebungen beschrieben (1) und im nächsten Schritt wird dargestellt, wie die

1 Das Akronym FAIR steht für „Findable, Accessible, Interoperable, and Re-usable“.

doi.org/10.35468/6052-15

VFU im Projekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972" eingesetzt wurde (2). Der folgende Abschnitt (3) zeigt die konkret nutzbaren oder anschlussfähigen Potentiale virtueller Forschungsumgebungen auf, während dann auf Probleme bei dem Aufbau der VFUen eingegangen (4) und schließlich ein Fazit (5) gezogen wird.

## 1 Aktueller Forschungsstand zu virtuellen Forschungsumgebungen

Vor nunmehr über zehn Jahren hat Borgman (2009) dazu aufgerufen, dass die Geisteswissenschaften stärker den digitalen Wandel gestalten und eigene Werkzeuge entwickeln sollten, um ihre Forschungsziele zu erreichen. Seitdem haben einige Entwicklungen stattgefunden, die im Verhältnis von Digital Humanities zu den analogen Geistes- und Kulturwissenschaften und im Besonderen zur Historischen Bildungsforschung stehen und digitale Forschung ermöglichen.

### 1.1 Digital Humanities in der Historischen Bildungsforschung

Mittlerweile gibt es zahlreiche Verbände, Zeitschriften, Infrastrukturprojekte und Studiengänge, die die zunehmenden disziplinären Schnittstellen der geisteswissenschaftlichen mit den informationstechnologischen Feldern deutlich machen. Grundlegend für diese Entwicklungen ist und bleibt jedoch die Digitalisierung, ein Prozess, der mitunter schon als „Epochenbegriff" eines digitalen Zeitalters gehandelt wird (Hohls 2018) oder als 20 Jahre währender Prozess, der zwar zunächst durch digitale Infrastrukturen, Hilfsmittel und Quellen, aber noch recht wenig durch digitale Forschung oder ein Verständnis der digitalen Quellen als digitale Daten gekennzeichnet ist (Hiltmann 2018).
Neben retrodigitalisierten und digitalen Quellen und Beständen in Bibliotheken, Archiven, Museen und anderen wissenschaftlichen Infrastruktureinrichtungen gibt es zahlreiche Datenbanken, Fachportale und sonstige Recherchemöglichkeiten, die online zugänglich sind. Dabei haben die „digitalen Infrastrukturen, digitalen Werkzeuge und digitalen ‚Quellen' auf die Praxis historischen Arbeitens" bereits einen großen Einfluss; an deren Ende steht mitunter gar die Forderung nach einem „‚Update' der klassischen Hermeneutik in der Geschichtswissenschaft" (Fickers 2020) – auch wenn nicht ganz klar wird, was daran als Hermeneutik wirklich neu ist.
Für die Geschichtswissenschaften hat sich begrifflich ein mittlerweile etablierter Forschungszugang „Digital History" (Lässig 2021; Döring u. a. 2022) durchgesetzt. Ein erster Schritt hin zu einer „Digital History of Education" war die digitale Bereitstellung ausgewählter Quellenbestände der historischen Bildungsforschung seit den späten 1990er Jahren, insbesondere durch die BBF (Ritzi 2003;

doi.org/10.35468/6052-15

Ritzi 2006), die auch zusammen mit der bildungshistorischen Fachcommunity ein erstes Fachportal für die historische Bildungsforschung aufbaute (Haubfleisch u. a. 1999, S. 283–287). Erst nach und nach sind dabei auch Möglichkeiten der digitalen Verknüpfung und Auswertung in den Blick genommen worden (Oberdorf 2022). Dabei werden von einigen Autor*innen text- aber inzwischen auch bildorientierte Methoden als im Vordergrund stehend betrachtet (vgl. Reh u. a. 2021, S. 23; Schmideler/Helm 2021). Andere verbinden dagegen Quellen der Bildungsgeschichte mit strukturiert vorliegenden Daten zu einem Wissensnetz, um digitale Forschung in qualitativer und quantitativer Form zu ermöglichen (vgl. Schindler u. a. 2012; 2013; Stisser u. a. 2014; Hild 2018; Stisser 2021).
Für das Arbeits- und Kommunikationsnetzwerk von Historiker*innen zeigt sich: „historians of education have gone online. More specifically, forums, blogs and web pages […] have been established. Furthermore, the output of history of education research is increasingly made available online" (van Ruyskensvelde 2014, S. 866). Sicherlich kann kritisch diskutiert werden, dass Arbeitstechniken und Methoden der Digital Humanities noch wenig Anwendung fänden und „entsprechende Initiativen in bildungshistorischen Forschungsprojekten über explorative Ansätze und Erprobungen häufig nicht hinaus[gehen würden]" (Oberdorf 2021). Nun bieten aber gerade Tools wie Forschungsumgebungen mehr als nur die Bereitstellung digitalisierter Quellen, sondern als Modellierung eines Forschungskorpus, ergänzt durch kontextualisierende Quellen und erhobene Metadaten, die miteinander verknüpft werden können, spiegeln sie zugleich Erkenntnisse und Anwendungsmöglichkeiten eines größeren Projektkontexts wider und bieten sie zur wissenschaftlichen Nachnutzung an.
Gleichzeitig wird auch die Bereitstellung von Forschungsdaten immer stärker nachgefragt oder gar eingefordert, um Wissenschaft transparenter zu machen, eine bessere Nachvollziehbarkeit und damit Qualitätssicherung der verwendeten Methoden zu gewährleisten und so einen Vertrauensverlust zu verhindern (Reh u. a. 2021).

### 1.2 Forschungsdaten in Interaktion

Für Forschungsdaten, insbesondere, wenn diese in Forschungsumgebungen in Interaktion treten, gibt es sowohl in den Digital Humanities als auch in den Sozial- und Geisteswissenschaften keine einheitliche Definition (vgl. Geiger 2023). Das Verständnis von dem, was Daten sind, hat sich zusammen mit der Entwicklung der Wissenschaften verändert (vgl. Rosenberg 2014) und hängt von der jeweiligen – disziplinären – Perspektive ab. Die Informationswissenschaftlerin Borgman hat Forschungsdaten in Anlehnung an Bucklands „alleged Evidence" (1991) als einen wissenschaftlichen Akt bezeichnet und weitere Forschungen zur Forschungsdatenpraxis in den jeweiligen Fachgemeinschaften eingefordert (vgl.

doi.org/10.35468/6052-15

Borgman 2012). So können Daten epistemologisch eine Sammlung von Fakten oder eben von etwas sein, das dadurch zum Faktum erhoben wird oder aus einer informatischen Position um eine Sammlung digitaler Elemente (vgl. Kitchin 2014, S. 4).

Seit einigen Jahren werden in der Wissenschafts- und Technikforschung Studien durchgeführt, die darlegen, dass auch die Nutzung naturwissenschaftlicher Forschungsdaten nicht als reibungsfreier Fluss von Daten angesehen werden kann. So tritt auch in diesen Feldern die Schwierigkeit auf, mit Heterogenität und Unbestimmtheiten von Forschungsdaten umzugehen, spätestens dann, wenn Forschungsdaten aus verschiedenen disziplinären Forschungsgebieten zusammengeführt werden (vgl. Edwards u. a. 2011, 2010; Bowker 2000a, b).

Zur Erfassung von Forschungsdaten in forschenden Umgebungen bezieht sich die Wissenschaftsforscherin Heintz auf die „interaktive Stabilisierung" (Pickering 1989). Ihrer Ansicht nach werden dabei „Apparaturen, experimentelle Praktiken, Auswertungsmethoden, Theorien und Forschungsfragen" zu „formbare[n] Ressourcen", „die im Verlauf eines Experimentes so lange verändert werden, bis die experimentell erzeugten Daten ‚Sinn' machen, d. h. bis sich eine Übereinstimmung einstellt zwischen theoretischen Erwartungen, beobachteten Ereignissen und dem Verständnis der Funktionsweise der technischen Apparatur" (Heintz 1993, S. 544). Damit wird Forschungsdaten ein konzeptioneller Rahmen gegeben, der der Materialität – wie Digitalität und Nicht-Digitalität – nicht a priori feststehende Eigenschaften zuweist, sondern sie „als Teil eines materiell-diskursiven und lokal zu stabilisierenden Interaktionsgefüges betrachtet", das Handlungskapazitäten in der Forschung ermöglichen, aber auch einschränken kann (Schindler 2018, S. 237).

### 1.3 Digitale Forschung mit virtuellen Forschungsumgebungen

Eine virtuelle Forschungsumgebung kann auf verschiedenen Ebenen die Forschung unterstützen. Ahmed u. a. (2018) kategorisieren VFUen anhand von fünf verschiedenen Kategorien:

1. Instrument (die VFU ermöglicht die gemeinsame Nutzung eines Instruments zur Analyse von Daten)
2. Data (die VFU erlaubt den Austausch von Daten)
3. Computational (die VFU ermöglicht die Nutzung von Rechenkapazität)
4. Publishing (die VFU ermöglicht die Publikation von Ergebnissen)
5. Community (die VFU ermöglicht den Austausch von Forscher*innen innerhalb der Community)

Dabei ist zu beachten, dass eine VFU auch in mehrere dieser Kategorien fallen kann, wenn die entsprechenden Funktionen unterstützt werden. Außerdem heben Ahmed u. a. (2018) hervor, dass sich auch die Anforderungen innerhalb der Disziplinen unterscheiden und nennen hierfür vier wichtige Punkte:

doi.org/10.35468/6052-15

1. Art der Daten
2. typische Instrumente
3. Kooperation innerhalb der Community
4. Art der Publikation.

VFUen können auch für die Verbindung von Forschung und Citizen Science oder Crowdsourcing genutzt werden; ein Projekt hierfür ist die Greek Key VRE (Gibson 2019). Crowdsourcing erlaubt die Einbindung einer größeren Anzahl von Nutzer*innen, um Daten zu annotieren, aber auch um diese annotierten Daten danach für Big-Data-Analysen nachzunutzen. Eine Forschungsumgebung kann eine Verbindung zwischen Forschungsdaten, Metadaten und der (kollaborativen) Auswertung der Daten bereitstellen (Schindler u. a. 2012). Insbesondere im Hinblick auf den aktuellen Ruf nach einer höheren Transparenz innerhalb der historischen Bildungsforschung (Reh u. a. 2021), inklusive dem Austausch der Daten nach den FAIR-Prinzipien (Mons u. a. 2017), bieten Forschungsumgebungen hier eine Lösung an. Ein weiteres Potential ergibt sich aufgrund der Möglichkeit einer internen Anreicherung eines Korpus innerhalb einer Plattform (Schindler u. a. 2012). In weiteren aktuellen Artikeln werden VFUen stark dadurch beworben, dass sie Open Science ermöglichen (Assante u. a. 2019; Hewa Nadungodage u. a. 2020). So wird Open Science als großer Treiber bei der Veränderung der Aufgaben von Bibliotheken weg von der Bereitstellung von Artikeln hin zur Bereitstellung von Forschungsinfrastrukturen gesehen (Manghi u. a. 2020; Degkwitz 2017). Dabei wird jedoch darauf hingewiesen, dass die tatsächliche Offenheit und Teilung von Forschungsdaten seit längerem eingefordert wird, dessen Umsetzung jedoch oft ein verschachteltes und schwieriges Problem darstellt und die Fragen aufwirft „which data might be shared, by whom, with whom, under what conditions, why, and to what effects“ (Borgman 2012, S. 1072).
Darüber hinaus besteht ein großes weiteres Potential von Forschungsumgebungen darin, die bereits beschriebene Einbindung von Forschungsdaten in formal strukturierte Daten auszubauen und Forschungsgraphen (Auer 2018) zu entwickeln. Ein Forschungsgraph stellt die Verbindungen zwischen verschiedenen Datenpunkten mittels Verknüpfungen dar. Dies können zum Beispiel wissenschaftliche Artikel sein, die mit den entsprechenden Autor*innen oder auch mit Forschungsdaten verknüpft werden. Somit entsteht eine Graphstruktur. Jede*r Autor*in hat dann eine Verknüpfung mit den Artikeln und den Forschungsdaten, die in diesem personellen Konnex erstellt wurden.
Innerhalb der Digital Humanities wurden auch im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren eine Reihe von Forschungsumgebungen entwickelt, zum Beispiel TextGrid[2] oder Catma[3] (Gius u. a. 2020). In der Regel werden diese For-

2 https://textgrid.de.
3 https://catma.de.

doi.org/10.35468/6052-15

schungsumgebungen aus einer Disziplin heraus entwickelt und bilden vorrangig deren Anforderungen der Forschung ab. TextGrid orientiert sich zum Beispiel stark an den epistemischen Bedürfnissen der Editionsforschung (Söring 2016). Unter der Verwendung von Semantic Web und Wiki-Technologien wurden in der Vergangenheit verschiedene Projekte auf dem Gebiet der Historischen Bildungsforschung durchgeführt, zum Beispiel zum „Bilderbuch für Kinder" von F. J. Bertuch (Hocker u. a. 2021; Veja u. a. 2018), zur Analyse von Klassenraumfotografien in pädagogischen Zeitschriften sowie zur Analyse von erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken (Stisser u. a. 2014; Hild 2018; Stisser 2021).

## 2 Die virtuelle Forschungsumgebung im Projekt Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972

Durch die digitale Forschungsarbeit in Forschungsumgebungen sind diese prädestiniert, um heterogene Quellenmaterialien eines zusammengetragenen Forschungskorpus zu vernetzen, für ein Forschungsdatenmanagement nachvollziehbar aufzubereiten und strukturiert zur Verfügung zu stellen: sie können bereits vorbearbeitet sein (z. B. angefertigte Transkriptionen), vorstrukturiert (z. B. durch Browsen über angelegte Zugänge) und bieten verschiedene Nutzungsmöglichkeiten an (z. B. nutzergenerierte Abfragen sowie Kontextualisierung). Durch die inhaltliche Verknüpfung in der VFU erhalten die unterschiedlichen Quellen hiermit einen Mehrwert.

### 2.1 Aufbereitung des Forschungskorpus

Hinsichtlich der Provenienz lässt sich das heterogene Quellenmaterial unterscheiden in

- als Volltexte digitalisierte (a) Abituraufsätze
- oder als Image-Digitalisate vorgelegene (b) Schuljahresberichte
- sowie in Quellen, deren Volltexte und/oder Metadaten über bibliothekarische Kataloge zugänglich waren, nämlich:
  - (c) Gesetzestexte, die auf dieser Basis annotiert wurden und
  - ebenso die (d) Forschungs- und Ratgeberliteratur,

welche schließlich während der Projektarbeit in Literaturverwaltungsprogramme importiert und vorstrukturiert wurden.
In der VFU, die zeitlich parallel zur Sammlung des Quellenmaterials entwickelt wurde, wurden diese bildungshistorischen Quellen als Datentypen in eine Ontologie eingearbeitet und miteinander verlinkt (siehe Kapitel 2.2). Im Folgenden wird beschrieben, welche Quellen in die VFU aufgenommen und als Daten entsprechend aufbereitet wurden:

doi.org/10.35468/6052-15

(a) Abituraufsätze: es wurden etwa 2.400 handschriftlich verfasste deutsche Abituraufsätze aus dem Zeitraum 1856–1971 retrodigitalisiert (Quellen aus Berlin und Straubing) oder Digitalisate erworben (Quellen aus Bayreuth) und hiervon Teilbestände unter der Maßgabe einheitlicher Richtlinien transkribiert. Auswahlkriterien für die Transkription waren u. a. möglichst vollständige Klassensätze und ein Fünf-Jahres-Abstand (vgl. Löwe 2020). Alle Abituraufsätze stammen aus drei Schulen und sind aus urheber- und persönlichkeitsrechtlichen Gründen mittels IDs anonymisiert, durch entsprechende Konkordanzlisten und damit variabel zu sich jährlich ändernden Schutzfristen jedoch de-codierbar.

**Digitalisierte Abituraufsätze**

| Zeitraum | Berlin | Bayreuth | Straubing |
|---|---|---|---|
| 1893 – 1918 | 56 | 156 | – |
| 1919 – 1932 | 249 | 6 | – |
| 1933 – 1945 | 195 | 66 | – |
| 1946 – 1971 | 1.187 | 85 | 408 |
| **Gesamt: 2.408** | **1.687** | **313** | **408** |

**Transkribierte Abituraufsätze**

| Zeitraum | Berlin | Straubing |
|---|---|---|
| 1893 – 1918 | 35 | – |
| 1919 – 1932 | 13 | – |
| 1933 – 1945 | 36 | – |
| 1946 – 1971 | 230 | 28 |
| **Gesamt: 342** | **314** | **28** |

**Abb. 1:** Anzahl der digitalisierten und transkribierten Aufsätze (nach Löwe 2020)

In der Forschungsumgebung sind die Abituraufsätze sowohl gebündelt in Klassensätze als auch einzeln abrufbar. Neben den Transkripten in dem Standardformat TEI liegen die Scans mit den Handschriften vor.[4] Zudem wurden weitere relevante Angaben als Metadaten expliziert (z. B. Benotung, Name der korrigierenden Lehrkräfte) oder weitere eruiert und aufgenommen (z. B. Anzahl der transkribierten Aufsätze im Klassensatz, Geschlecht).

Des Weiteren befindet sich in der VFU eine Liste von Abiturthemen, d. h. für unterschiedliche Prüfungszeiträume werden alle gestellten Aufgaben für den deutschen Aufsatz, die zur Auswahl standen oder gewählt wurden, systematisch aufgelistet. Diese Liste basiert auf den bereits erwähnten Klassensätzen der entsprechenden Schularchive. Ergänzt wurden diese durch Themenstellungen aus 13 weiteren Schulen aus sieben Städten in Bayern, Baden-Württemberg und Niedersachsen sowie aus Berlin. So umfasst die systematisierte Liste etwa 1.670 Aufgabenstellungen für den deutschen Abituraufsatz

Im Forschungsprojekt herangezogene Kontextquellen geben Informationen über den historischen Rahmen, in dem die Abiturprüfungen stattfanden und den Forschungsstand. Hierzu gehören:

4 Für eine nachhaltige Nachnutzung wurden die Transkripte in TEI erstellt.

doi.org/10.35468/6052-15

(b) eine zweistellige Anzahl von Schuljahresberichten eines Berliner Gymnasiums, die im digitalen Textarchiv ScriptaPaedagogica[5] der BBF enthalten und mit Unified Resource Name (URN)[6] versehen sind
(c) eine 900 Titel umfassende Sammlung von Gesetzen, Verordnungen und Erlassen, darunter einige konkret zu Abiturverordnungen, aber auch diesbezügliche Durchführungsbestimmungen und sonstige Regularien wie Neuordnungen für höhere Schulen im Untersuchungszeitraum des 18.-20. Jahrhunderts für Preußen/Westberlin, Bayern und Baden/Württemberg

Schließlich wurden noch drei Bibliographien erstellt, die jeweils Titel im dreistelligen Bereich umfassen:
d) Elternratgeber mit Bezug auf die zeitgenössische Erziehung und Wahl der höheren Schule, eine Sammlung von Lektüreschlüsseln zu im Deutschunterricht behandelten Werken sowie eine Auswahlbibliographie relevanter Forschungsliteratur zur Geschichte des Abiturs, zum deutschen Abituraufsatz und zum höheren Schulwesen

## 2.2 Strukturierte Wissensbasis (Ontologie)

Dieses Unterkapitel beschreibt die formal-strukturierte Wissensbasis, die Ontologie, der konzipierten Forschungsumgebung. Das Ziel dieser Ontologie war, zum einen die Quellen angemessen für die Forscher*innen zu beschreiben, aber zusätzlich auch eine erste Vorarbeit für einen Forschungsgraphen in der historischen Bildungsforschung für die Beschreibung von Abiturprüfungen zu erstellen.
Die Ontologie besteht aus folgenden Hauptkategorien:

- Aufsatz: die transkribierten Aufsätze inklusive entsprechender Metadaten wie die Note. Außerdem sind für jeden Aufsatz alle Kommentare der Lehrer*innen transkribiert, es sind Links zu den Scans der Originalseiten vorhanden und es besteht die Möglichkeit, die Aufsätze als TEI oder PDF herunterzuladen und mittels einer externen Software weiter zu bearbeiten
- Lehrer*in: es ist für jede*n Lehrer*in sichtbar, welche Aufsätze von ihr/ihm korrigiert wurden, um auch nachvollziehen zu können, ob und wie sich diese Klassensätze unterscheiden
- Klassensatz: ein Klassensatz enthält alle Deutschaufsätze, die innerhalb eines Abiturjahrgangs geschrieben wurden; zusätzlich wurden Informationen wie das Datum der Prüfung, die Epoche, die Schule und der Staat erfasst
- Schule: für jede Schule sind Informationen über den Standort und eine Übersicht über alle Abituraufgaben, die an dieser Schule geschrieben wurden, vorhanden

5 https://scripta.bbf.dipf.de.
6 Eine URN ist ein eindeutiger Identifier für eine Ressource im Internet. URNs werden viel im deutschsprachigen Raum genutzt, unter anderem von der Deutschen Nationalbibliothek. Bei wissenschaftlichen Publikationen existiert analog der Digital Object Identifier (DOI).

- Staat: die Seiten über die Staaten enthalten Informationen zu allen Gesetzen, die innerhalb der Staaten bzw. Bundesländer erlassen wurden sowie aller Schulen, die in der VFU verzeichnet sind
- Literatur: wissenschaftliche Publikationen, Eltern-Ratgeber, Lektüreschlüssel
- Gesetzestexte: zu jedem Gesetzestext werden Informationen zu Epoche, Jahr und Staat angegeben, in dem es verabschiedet wurde; dadurch ergibt sich ein Überblick über alle Gesetze aus jeder Epoche und von einzelnen Staaten
- Epoche: zu jeder Epoche lassen sich Aufsätze, Gesetzestexte und weitere Literatur recherchieren; dadurch ergibt sich ein Gesamtbild über diese Epoche; dabei folgt die zeitliche Eingrenzung politischen Zäsuren: vor 1871, 1871–1918 (Kaiserzeit bis Ende erster Weltkrieg), 1919–1932 (Weimarer Republik), 1933–1945 (Machtübernahme Hitlers bis Ende zweiter Weltkrieg), ab 1946 (Ende zweiter Weltkrieg und Nachkriegszeit)

Die folgende Abbildung zeigt die zentralen Verknüpfungen zwischen den einzelnen Entitäten in Form einer Ontologie.

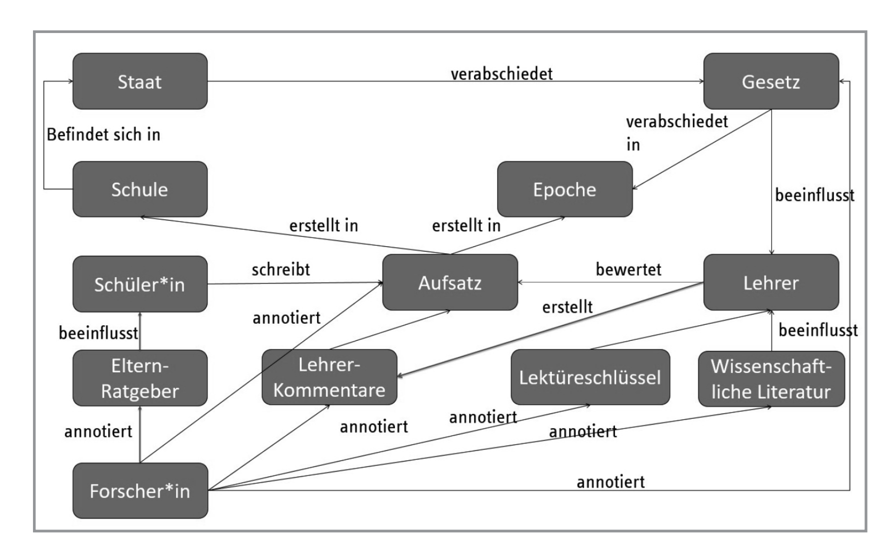



**Abb. 2:** Struktur der Ontologie

Darüber hinaus wurde die Entität der Forscher*in noch in die Ontologie mit aufgenommen. Durch die Möglichkeit der Annotation entsteht eine weitere Ebene der Analyse über die Forschung, die innerhalb der VFU vorgenommen wurde. Im Sinne eines Forschungsgraphen beschreibt die Ontologie auch verschiedene Verknüpfungen zu anderen Quellen:

doi.org/10.35468/6052-15

- jeder Aufsatz wird mit dem entsprechenden Digitalisat verlinkt, stellenweise seitengenau
- zu jedem Klassensatz existiert ein Link zum Digitalisat des Schuljahresberichts, sofern seitens der BBF digitalisierte Exemplare für das Schuljahr vorliegen
- jede Schule wird mit externen Informationen angereichert und ist zudem mit dem Schularchive-Wiki[7] verlinkt; dieses weitere Portal wurde im Projekt erstellt, um die Materialien und Archivrecherchen zugänglich zu machen und historische Informationen zu Schulen gebündelt zu veröffentlichen und kooperativ weiterzuentwickeln (Hocker u. a. 2022)

### 2.3 Erstellung der VFU und Import der Daten

Die Forschungsumgebung wurde in Zusammenarbeit zwischen dem Informationszentrum Bildung (IZB) des DIPF, der Gruppe Angewandte Informatik und Formale Beschreibungsverfahren (AIFB) am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) und Mitarbeiter*innen aus dem Archiv, der Bibliothek und dem Forschungsbereich der BBF des DIPF aufgebaut. Die Transkriptionsrichtlinien wurden mithilfe der BBF und dem IZB für das gesamte Team vereinbart.[8] Die durchaus diversen Erwartungen und heterogenen Ansprüche sowie die prinzipiell möglichen und realisierbaren technischen Umsetzungen wurden in einem Entwicklungsprozess mit vierteljährlichen Workshops mit den Projektmitgliedern sowie kleineren ad hoc Treffen immer wieder ausgehandelt, umgesetzt und getestet. Ziel war es, das breit aufgestellte Forschungskorpus des Projektes zu entwickeln, einen einfachen und nutzerorientierten Einstieg zu gewährleisten, aber auch ein visuell gleichförmiges Browsing über diese Bestände anhand der Metadaten zu bieten.
Die Forschungsumgebung ermöglicht, verschiedene Informationen miteinander zu verlinken, also beispielweise zu einem Schüler*in-Aufsatz die entsprechende Abiturverordnung oder Schuljahresbericht zu finden. Der Import der Daten wurde über die API von MediaWiki mithilfe von verschiedenen Skripten durchgeführt. Die transkribierten Prüfungsaufsätze wurden als TEI erfasst und importiert, die Datenbanken über die Lektüreschlüssel, wissenschaftliche Literatur und Gesetzestexte wurden mit Citavi erstellt, nach CSV bzw. Excel exportiert und dann in die VFU importiert.

### 2.4 Navigation und Präsentation der Daten

Die hier entwickelte Forschungsumgebung basiert auf Semantic MediaWiki[9]. Diese Plattform erlaubt eine datengetriebene Prozessierung von Inhalten und eine Modellierung basierend auf Standards des Semantic Web. Die Forschungsumgebung bietet den Nutzer*innen fünf verschiedene Einstiege und Ansichten auf die vorhandenen Daten:

7 https://schularchive.bbf.dipf.de.
8 Für die genaue Beschreibung siehe Cramme/Schulz i. d. B.
9 https://www.semantic-mediawiki.org.

- Abituraufsätze: Bei diesem Einstieg können alle Abituraufsätze eingesehen werden. Diese sind zusätzlich nach den entsprechenden Schulen unterteilt.
- Kontextquellen: Die Kontextquellen unterteilen sich in Gesetzestexte und Verordnungen, (Eltern-)Ratgeber und Lektüreschlüssel. In weiteren Projekten können hier Gesetze von weiteren Regionen ergänzt werden.
- Forschungsliteratur: Bei diesem Einstieg kann Forschungsliteratur zum Thema Abitur recherchiert werden. Diese wiederum ist unterteilt in Literatur zur Geschichte des Abituraufsatzes, Geschichte der Abiturprüfung und der Geschichte des höheren Schulwesens.
- Einstieg über Epochen: Hier können alle Quellen anhand von Zeitschnitten angezeigt werden.
- Einstieg über Regionen: Über diesen Zugang können alle Quellen anhand der Region aus der sie stammen, angezeigt werden. Der Fokus des Projekts lag auf Westberlin bzw. Preußen, Bayern und dem heutigen Baden-Württemberg. In Zukunft kann dies weiter ergänzt werden. Dadurch wird auch eine Übersicht über alle Dokumente ermöglicht, die in dieser Region angefertigt wurden. Der folgende Screenshot zeigt einen Ausschnitt der Gesetzestexte aus Bayern.

**Bayern**

| | Jahr | Schlagwort |
|---|---|---|
| Die Absolutorien der Gymnasien zum Übergange auf die Universität oder in ein Lyzeum betreffend | 7. August 1809 | Prüfungs- und Schulverordnungen, Lehrpläne |
| Neue Verfassung der Studien-Anstalten in Bayern | 14. Dezember 1824 | Prüfungs- und Schulverordnungen, Lehrpläne |
| Plan der künftigen Einrichtung der lateinischen Schulen und Gymnasien in Bayern | 1829 | Prüfungs- und Schulverordnungen, Lehrpläne |
| Den neuen Schulpan betreffend | 8. Februar 1829 | Prüfungs- und Schulverordnungen, Lehrpläne |
| Schulverordnung (Bayern) | 8. Februar 1829 | Prüfungs- und Schulverordnungen, Lehrpläne |
| Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien in dem Königreiche Bayern | 1830 | Prüfungs- und Schulverordnungen, Lehrpläne |
| Übersicht der das Schulwesen in Bayern betreffenden gesetzlichen Anordnungen | 1844 | Prüfungs- und Schulverordnungen, Lehrpläne |
| Revidierte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien in dem Königreiche Bayern | 1854 | Prüfungs- und Schulverordnungen, Lehrpläne |
| Die revidierte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien in dem Königreiche Bayern | 1864 | Prüfungs- und Schulverordnungen, Lehrpläne |
| Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung | 1864 | Prüfungs- und Schulverordnungen, Lehrpläne |

**Abb. 3:** Auswahl von Gesetzestexten aus Bayern

doi.org/10.35468/6052-15

Darüber hinaus erlaubt die VFU eine Navigation über die Schulstruktur. So kann über die Einzel-Schule hin zu allen Klassensätzen und dem einzelnen Aufsatz navigiert werden. Alle Inhalte wie Schulen, Klassensätze und Aufsätze sind mit weiteren Metadaten angereichert, die wiederum Querverweise erlauben. Die folgende Grafik zeigt die Metadaten eines Klassensatzes und eine Übersicht über alle Aufsätze innerhalb dieses Klassensatzes.

**GHO 455**

| | |
|---|---|
| **Prüfungsdatum** | 15. Juni 1954 |
| **Schule** | Georg-Herwegh-Oberschule |
| **Lehrer-ID** | GPW3T |
| **Anzahl vorhandener Aufsätze** | 7 |
| **Anzahl transkribierter Aufsätze** | 7 |
| **Anzahl Schüler** | 7 |
| **Geschlechtsverteilung** | Jungenschule |
| **Aufsatzthemen** | Der Konflikt zwischen Umwelt und Individuum, aufgewiesen am dramatischen Beispiel aus Hebbels Werk. (?). „Alles Erworbene bedroht die Maschine" Äußern Sie sich zu diesem Wort Rilkes. (?). „Freiheit? Ein schönes Wort, wer's recht verstände" (Egmont IV, 2). Wie stellen Sie sich zu diesem Wort Goethes, das er Herzog Alba sprechen läßt? (?). Welche Ihrer Erwartungen sind in Westberlin erfüllt, welche enttäuscht worden? (?) |
| **Hilfsmittel** | |
| **Korrekturfarbe** | rot |
| **Auffällige Korrektur** | FALSCH |
| **Fehlende Arbeiten** | |
| **Herausgeber** | |
| **URN** | https://nbn-resolving org/um:nbn:de:0111-bbf-spo-18898849 |
| **TEI-Datei** | |
| **PDF-Datei** | |
| **Schuljahresbericht** | |
| **Weitere Dokumente** | Verhandlungsberichte, Zusammenstellung der Beurteilungen, Gutachten, Protokolle der mündlichen Prüfungen, Bericht über die schriftliche Prüfung, Notenliste, Zweitschriften der Reifezeugnisse |

**Abb. 4:** Metadaten auf Ebene eines Klassensatzes

Die Kommentare der Lehrer*innen werden für jeden Aufsatz in der VFU dargestellt und es besteht auch die Möglichkeit, ein PDF mit den Kommentaren herunterzuladen und in spezialisierte Software zur Qualitativen Analyse (QDA), z. B. Atlas.TI[10] oder MAXQDA[11], einzubinden. Bei Gesetzestexten wird in der Regel auf ein Digitalisat verlinkt, da historische Gesetzestexte häufig bereits digitalisiert vorliegen. Bei der Forschungsliteratur ist es aufgrund des Urheberrechts nur möglich, Metadaten und keine Volltexte zu präsentieren.

**Verfügbare Aufsätze in diesem Klassensatz** [Bearbeiten]

| Aufsatz-ID | Aufsatzthema | Schlagwort |
|---|---|---|
| GHO 455 1954-0 | „Alles Erworbene bedroht die Maschine". Äußern Sie sich zu diesem Wort Rilkes. | Nicht genügend |
| GHO 455 1954-1 | „Freiheit? Ein schönes Wort, wer's recht verstände" (Egmont IV, 2). Wie stellen Sie sich zu diesem Wort Goethes, das er Herzog Alba sprechen läßt? | Ausreichend |
| GHO 455 1954-2 | „Alles Erworbene bedroht die Maschine". Äußern Sie sich zu diesem Wort Rilkes. | Gut |
| GHO 455 1954-3 | „Alles Erworbene bedroht die Maschine". Äußern Sie sich zu diesem Wort Rilkes. | Nicht genügend |
| GHO 455 1954-4 | „Alles Erworbene bedroht die Maschine". Äußern Sie sich zu diesem Wort Rilkes. | Befriedigend |
| GHO 455 1954-5 | Welche Ihrer Erwartungen sind in West-Berlin erfüllt, welche enttäuscht worden? | Ausreichend |
| GHO 455 1954-6 | „Freiheit? Ein schönes Wort, wer's recht verstände" (Egmont IV, 2). Wie stellen Sie sich zu diesem Wort Goethes, das er Herzog Alba sprechen läßt? | Gut |

**Abb. 5:** Auswahl von Aufsatzthemen aus dem Korpus

Verschiedene weitere Einstiege ermöglichen eine direkte Analyse der Daten: So lässt sich zum Beispiel eine Liste mit allen Aufsatzthemen ausgeben und durchsuchen oder auch eine Übersicht aller Gesetztestexte und sonstigen Quellen aus einem bestimmten Zeitraum anzeigen.

10 https://atlasti.com.
11 https://www.maxqda.de.

**GHO 455 1954-3**

| | |
|---|---|
| **Aufsatz-ID** | GHO 455 1954-3 |
| **Klassensatz** | GHO 455 |
| **Aufsatzthema** | „Alles Erworbene bedroht die Maschine". Äußern Sie sich zu diesem Wort Rilkes |
| **Lehrbewertung** | Nicht genügend |
| **Korrekturfarbe** | rot |
| **Anmerkung** | |
| **Genutzte Hilfsmittel** | keine Angaben |
| **Beschreibstoff** | Doppelbögen, liniert |
| **Schrifttyp** | Lartein |
| **Handschrifts-merkmale** | keine Auffälligkeiten |
| **Gliederung** | |
| **Disposition vorhanden** | WAHR |
| **Lehrerkommentar** | Der Verfasser hat sich intensiv in privater Lektüre mit dem Werk Ortega Y Gassel „Der Aufstand der Massen" beschäftigt und viele Zitate mit großem Fleis auswendig gelernt. Es soll durchaus nicht bestritten werden, daß er in die Gedanken des Philosophem eingedrungen ist. Das Bestreben, Selbsterarbeitetes um jeden Preis in diesem Aufsatz zu verwenden, führt dazu, daß G das Thema verfehlt. Er referiert Gelerntes, an einigen Stellen fast wörtlich, seine Ausführungen bleiben jedoch im ganzen zusammenhanglos und lassen ein großes Mißverhältnis erkennen zwischen der Tiefe der philosophischen Gedanken und dem eignen geistigen Horizont des Verfassers, der naturgemäß diese Werte nicht besitzen kann. G. berauscht sich an fremden Gedanken und vergißt darüber seine Aufgabe: die eigne Besinnung zu dem Themenzitat. Die Gliederung ist nicht auf das Thema bezogen mit Ausnahme von B II, die Ausführungen gehen nur unter B II a auf das Thema zu. Im Stil fällt das Mißverhältnis einiger angelernter glänzender Formulierungen zu zahlreichen Mängeln im Ausdruck (und 38 Fehlern) auf. Aus diesen Gründen ist die Arbeit nicht genügend Klassenleistung: ausreichend (Nachname GPW3T) 20.6.1954 |
| **Aufsatz-Text** | Heil und Unheil in sich. Wird dieser Entwicklung zum Massenmenschen hin, die auf unserem Planeten bereits begonnen hat, nicht Einhalt geboten, so wirkt sich das Wort des spanischen Philosophen zum Negativen hin aus. II. 1.) Es ist meiner Meinung nach berechtigt, wenn man sagt, daß das gegenwärtige Zeitalter Sieg und Tod zugleich in sich trägt. Entscheidend ist bei dieser Frage allein: das innere Verhältnis des Menschen zur Maschine. Entwickelt sich der Mensch in der gleichen Richtung bisher weiter, dann wird der Ausspruch Rilkes von der Menschheit unbeachtet gelassen. Er gibt mit diesen Worten der Menschheit ein Warnzeichen. Im Altertum waren es Naturkräfte, die die 8 Menschen bedrohten. |

**Abb. 6:** Metadaten für einen Aufsatz und zugehöriger Textausschnitt

doi.org/10.35468/6052-15

**GHO 455 1954-3**

| | |
|---|---|
| **Aufsatz-Text** | Heute ist es die Technik, die den Menschen vielleicht in noch viel stärkerem Ausmaße bedroht, als damals die Naturkräfte. Damals sah die Masse in den Naturkräften die Gefahr, heute sehen nur Wenige die Gefahr. Rilke meint mit dem Begriff „Alles Erworbene“… die gesamte Zivilisation der Menschheit überhaupt im besonderen Maße die Kultur, die von der Technik bedroht wird. Meiner Meinung nach ist es falsch, wenn man sagt, die Technik bedroht die Kultur. Die Gefahr kommt doch nur durch das falsche Verhältnis des Menschen zur Zivilisation zustande. Die Gefahr wird erst dann beseitigt, wenn die Entwicklung des Menschen in andere Bahnen gelenkt werden kann. Nur dann ist die Beherrschung der Technik durch den Menschen möglich. 2) Die Vermassung der Menschheit scheint allen Anzeichen zufolge immer mehr zuzunehmen. Die Massenmenschen, der als der Menschnthypus der heutigen Zeit anzusehen ist, läßt eine jede Kultur kalt. |

**Abb. 6:** Metadaten für einen Aufsatz und zugehöriger Textausschnitt (Fortsetzung)

## 2.5 Die VFU als Instrument des Forschungsdatenmanagements

In der Arbeit mit der VFU wird diese durch die direkten Interaktionen mit den Materialien zum Werkzeug des Forschungsdatenmanagements. Damit die VFU als Forschungsdatenmanagement in der Projektarbeit eingesetzt werden kann, bedurfte die Entwicklung der engen Abstimmung zwischen Forschenden und IT/Infrastruktur.
Wie schon gezeigt, wurden sehr unterschiedliche Daten im Projekt erhoben. Die VFU ermöglicht eine Bereitstellung von ausgewählten Forschungsdaten und Quellen im Sinne der FAIR-Prinzipien. Die mit Metadaten versehenen Quellen liegen in der VFU digital vor und wurden miteinander verlinkt.

## 2.6 Zugang zur Forschungsumgebung und den einzelnen Daten

Aufgrund der rechtlichen Einschränkungen, die das deutsche Urheber- und Archivrecht vorsieht, ist es nicht möglich, alle Abituraufsätze und alle digitalisierten Quellen ohne eine Moderation frei zugänglich zur Verfügung zu stellen. Um diesen Rahmenbedingungen gerecht zu werden, ist vorgesehen, die VFU Forscher*innen mit einem Zugang über die BBF zur Verfügung zu stellen.
Die folgende Liste gibt eine Übersicht über die bereitgestellten Daten:

- Transkripte (TEI): Da das Urheberrecht für die transkribierten TEI-Dateien 70 Jahre nach Tod der Verfasser*in des Abituraufsatzes erlischt, liegt, wenn sich die Geburtsdaten nicht ermitteln lassen, die angenommene Grenze für die freie Veröffentlichung etwa beim Abiturjahrgang 1870. Alle Transkripte, deren Vorlagen älter als 1870 sind, sind Public Domain und werden nicht unter eine Lizenz gestellt. Für alle anderen Texte und Daten gelten die oben beschriebenen Regelungen, d. h. es kann nur ein Zugang im geschützten Raum der For-

schungsumgebung gewährt werden. Im Rahmen der Forschungsumgebung ist es auch möglich, die TEI-Dateien, bzw. die Daten in maschinenlesbarem Format (z. B. RDF) oder als PDF herunterzuladen.
- Scans über den Goobi-Viewer der BBF: Es gelten dieselben Regelungen wie bei den Transkripten.
- Alle Metadaten, z. B. von Schüleraufsätzen, Prüfungsdokumenten, recherchierten Gesetzen usw., die innerhalb der Forschungsumgebung vorhanden sind, werden unter einer CC-Lizenz zur Verfügung gestellt. Durch die Beschreibung als TEI ist es möglich, Metadaten für alle Aufsätze zu erfassen.

Dieser Zugang erlaubt auch, dass in Zukunft weitere Projekte die VFU nachnutzen und somit auf die vorhandene Recherche aufsetzen und durch ihre weitere Forschungsarbeit den Datenbestand ausbauen.

## 3 Digitales Forschen mit der Forschungsumgebung

### 3.1 Potentiale und Einsatz der VFU für die wissenschaftliche Nachnutzung

Durch den Zugriff auf das hier archivierte Quellenkorpus und bereits bestehende Vernetzungen können Recherchen und weitere Forschungsprozesse deutlich abgekürzt und eine ortsunabhängige Quellenarbeit ermöglicht werden. Ein Import von verschiedenen Datentypen ermöglichte es, die Aufsätze als primäre Quelle mit weiteren Informationen anzureichern. Zudem kann hervorgehoben werden, dass das System das Potential hat zu wachsen, indem neue Quellen importiert und miteinander verknüpft werden können.

Darauf aufbauend kann die VFU auch als Grundlage für einen Forschungsgraphen (siehe Kap. 2.2) in der Historischen Forschung zu Abituraufsätzen aufgefasst werden. Ebenso ist denkbar, die VFU in einem Graph zur Historischen Bildungsforschung einzubinden.

Die VFU erlaubt sowohl quantitative als auch qualitative Auswertungen der Daten des Gesamtkorpus oder eines aufgrund auswählbarer Kriterien selbst zusammengestellten Datensets. So lassen sich etwa Häufigkeitsanalysen durchführen, wie viele Aufsätze in einem definierten zeitlichen und/oder regionalen Kontext vorliegen oder auch, wie diese von Lehrkräften bewertet wurden und allgemein Bewertungsmuster anhand von Noten eruieren. Ebenso lassen sich z. B. die Aufsatzthemen auswerten im Sinne eines Distant Reading (Moretti 2013). Außerdem ermöglicht die VFU aufseiten der qualitativen Analyse im Sinne eines Close Readings oder auch Scalable Readings (vgl. Weitin 2017) Annotationen der Aufsätze, zum Beispiel im Rahmen einer hermeneutischen Analyse. Die offene Struktur in Form eines Wikis erlaubt auch eine Kommentierung oder Kon-

doi.org/10.35468/6052-15

textualisierung der Quellen, zum Beispiel über die Kommentarfelder und über Übersichtsseiten. Virtuelle Forschungsumgebungen erlauben darüber hinaus die Transparenz der Methodik, mit der die Daten ausgewertet wurden – gehen also einen Schritt weiter als die bloße Bereitstellung der Daten. Außerdem wird für eine multidisziplinäre Nachnutzung geworben. Dies erfüllt die hier vorgestellte VFU, da zuerst die Daten und verschiedene Möglichkeiten der Annotation bereitgestellt werden und somit Daten auch in anderen Disziplinen nachgenutzt und entsprechend ausgewertet werden können. Damit zeigt die VFU die Einlösung des von Reh u. a. (2021) formulierten Aufrufs, „[…] dass auch die bildungswissenschaftlich Forschenden – und zwar aus allen Subdisziplinen – sich des Themas der Forschungsdaten als eines methodischen und methodologischen annehmen [sollten], das weit über die Debatten zwischen quantitativ und qualitativ empirisch Forschenden zu methodologischen Fragen hinaus geht." (Reh u. a. 2021, S. 19)

### 3.2 Bildungshistorische und fachdidaktische Fragestellungen

Die Konzeption der VFU basiert im Wesentlichen auf Quellenmaterial, das für verschiedene Erkenntnissinteressen und Fragestellungen des Projekts und der angeschlossenen Qualifikationsarbeiten zugänglich gemacht wurde (siehe Kämper-van den Boogaart/Reh i. d. B.).
Zur Interpretation der Anforderungen und Prüfungspraktiken, wie sie in den Abiturverordnungen juristisch festgeschrieben und immer wieder neu justiert wurden, bietet die Gesetzessammlung, wie sie schließlich in die VFU eingepflegt wurde, einen unerlässlichen und zugleich erstmals umfassend editierten Orientierungsrahmen (vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B.) In einer fachdidaktischen Herangehensweise wurden Aufgabenstellungen, Aufsatztexte und Lehrer*innenkommentare der Abituraufsätze hinsichtlich Normierungen, Literaturbezüge und Bewertungspraktiken in historischen Kontexten untersucht (vgl. u. a. Eiben-Zach 2022, 2023a, b, i. d. B) und in diesem Zuge vor allem Transkriptionen für die Zeit nach 1945 erstellt und in die VFU eingepflegt. Mit einer bildungshistorischen Perspektive und unter Bezugnahme auf verschiedene Kontextquellen, u. a. auf die auch in der VFU enthaltenden Schuljahresberichte und Ratgeberliteratur, wurde das in fachlichen und schulischen Debatten vermittelte Abiturient*innen-Bild untersucht (vgl. u. a. Löwe 2022, 2023 i. d. B.). Weiterhin wurden mit dem Quellenkorpus des Forschungsprojektes wissens- und materialgeschichtliche und praxeologische sowie verwaltungsgeschichtliche Fragestellungen aufgenommen (vgl. u. a. Klinger 2018, von Engelhardt i. d. B.).
Die VFU bietet mit ihren verknüpften Quellen und Daten sowie mit ihren Visualisierungs- und Navigationsmöglichkeiten ein Korpus für weitere Fragestellungen über die bildungshistorische Perspektive.

doi.org/10.35468/6052-15

### 3.3 Weitere mögliche Potentiale

Die VFU bietet Quellen, die für verschiedene Disziplinen von Relevanz sein könnten, denn die Quellen und deren Aufbereitung in der Forschungsumgebung bieten Anschluss an denkbare Fragestellungen, nicht nur aus genuin bildungshistorischen oder der literaturwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Perspektiven – wie sie hauptsächlich im Forschungsprojekt aufgegriffen wurden – sondern allgemein aus dem großen Spektrum der Philologien und Kulturwissenschaften, z. B. anhand weiterer Analysen der Abiturthemen und deren sozialen und politischen Kontexten, um nur einen Impuls zu geben. Denkbar ist auch, dass weitere Forschungsinteressen in der Wissensgeschichte oder der Verwaltungswissenschaften und natürlich den Sprachwissenschaften mithilfe der VFU angeregt werden. Speziell das Potenzial für linguistische Analysen steht bisher nur marginal für Abituraufsätze bereit (vgl. Berg/Romstadt/Neitzert 2021).
Für die VFU wurden noch weitere Analysemethoden eruiert und deren Analysepotenziale exploriert. Dies betrifft sowohl die qualitative Analyse über die Kodierung von Daten als auch über die quantitative Analyse mithilfe von computerlinguistischen Methoden. Für beide Anwendungen wurden im Laufe des Projekts Prototypen entwickelt. Durch die Modellierung der Daten innerhalb der VFU ist es möglich, sowohl qualitative Analysen (Close Reading oder Wide Reading, vgl. Hallet 2010) als auch quantitative Analysen im Sinne eines Distant Reading durchzuführen. Im Sinne des Close oder Wide Reading erlaubt die Modellierung der Daten – je nach Erkenntnisinteresse – z. B. eine genaue Analyse auf der Ebene der Verordnungen: es kann für jeden Aufsatz zugeordnet werden, welche Verordnungen zu dieser Zeit in Kraft waren und es können auch entsprechende Verknüpfungen hinzugefügt werden.

## 4 Probleme und Lessons Learned

### 4.1 Heterogenität der Datentypen

Durch die breite Varianz an Datentypen waren die Modellierung und die Entwicklung der Ontologie sehr komplex. Es musste deshalb unterschieden werden zwischen Daten, bei denen die Originale physisch vorlagen, oder bereits Scans (nach-)genutzt werden konnten, und den Fällen, wo beschlossen wurde, nur Metadaten in die VFU zu übernehmen. Für die Originale wurde in Abstimmung mit der BBF ein Scanprozess aufgesetzt, um diese Quellen zu digitalisieren (Schindler u. a. 2017; Müller 2019).
Darüber hinaus wurden beim Import der TEI-Dateien in die VFU Informationen für die semantische Datenmodellierung reduziert, z. B. zu den Korrekturen und Anmerkungen der Lehrer*innen.

### 4.2 Wandel von historischen Entitäten und ihre Benennung

Ein weiteres Problem stellte der Wandel an Begrifflichkeiten dar, z. B. historische Epochenbezeichnungen; gleiches galt bei der Frage, wie mit geographischen Entitäten verfahren werden sollte. So war Berlin-Hermsdorf zunächst Teil von Preußen, nach dem Zweiten Weltkrieg im Westteil der Stadt gelegen und Baden-Württemberg wiederum wurde erst 1952 durch den Zusammenschluss der drei Länder Baden, Württemberg-Baden und Württemberg-Hohenzollern als Bundesland konstituiert. Das Votum lag in projektinternen Absprachen schließlich auf den heutigen Bezeichnungen und analog wurde dies dann auch beim nutzergenerierten Einstieg über die Regionen umgesetzt.

### 4.3 Rechtliche Rahmenbedingungen

Eine große Hürde bestand in dem rechtsicheren Umgang mit Quellenmaterialien. Durch die landeseigene Archivgesetze und entsprechenden Fristen zum Urheber- und Persönlichkeitsrecht zur Wahrung des Schutzes der Verfasser, z. B. der Abituraufsätze wurde das Datenmanagement sehr komplex.
Durch die rechtliche Situation insbesondere der Urheberrechte war es nicht möglich, die komplette VFU online frei und unmoderiert zur Verfügung zu stellen. In der im vorliegenden Beitrag beschriebenen Version der Forschungsumgebung sind alle Daten (Aufsätze usw.) vorhanden. Hier ist der Zugang moderiert und wird über das Archiv der BBF vergeben.

### 4.4 Unterschiedliche Zeitlichkeit bei der Entwicklung der Forschungsumgebung

Eine zentrale Herausforderung sind die unterschiedlichen zeitlichen Anforderungen an die Fertigstellung des Forschungskorpus und der VFU, die es aktiv zu managen gilt. So stellten auf der einen Seite für Forschende die konkrete und frühzeitige Formulierung der Metadaten eine grundlegend neue Herausforderung dar, ohne die die inhaltliche Struktur des Korpus nicht aufgebaut werden kann. Auf der anderen Seite müssen die Analyseinstrumente gestaltet und über eine Nutzung iterativ weiterentwickelt werden. Nicht zuletzt ist auf die Finalisierung der Forschungsdaten (u. a. Transkripte, Kodierungen, Publikationslisten) im Projektzeitraum zu achten, um diese so wirkmächtig wie möglich in einer VFU für eine Nachnutzung zur Verfügung stellen zu können. Im verlängerten Projektzeitraum konnte dies nicht abschließend realisiert werden, weshalb festzuhalten ist, dass die Finalisierung dieser Tätigkeiten projektübergreifend als prioritär zu betrachten und deren unterschiedlichen Zeitlichkeit zu beachten und zu steuern ist.

doi.org/10.35468/6052-15

### 4.5 Exploration bei der Entwicklung der Forschungsumgebung

Prototypisch wurden in der VFU computerlinguistische stilistische Standardanalysen ermöglicht, die von der Wortartidentifizierung bis hin zu Eigennamenerkennung (Named-Entity-Recognition) reichten. Zudem wurde mit maschinellem Lernen mittels künstlicher neuronaler Netze basierend auf Word-Embeddings experimentiert. Aufgrund der geringen Anzahl an Transkripten gab es jedoch keine signifikanten Ergebnisse. Dies könnte im Sinne des Distant Reading weiter ausgebaut werden, zum Beispiel für Analysen durch Clustering oder Topic Modeling. Dadurch würden solche Analysen auch für Nutzer*innen ohne technisches Vorwissen leichter durchführbar.

## 5 Fazit und Ausblick

Es lässt sich festhalten, dass eine Reihe von Potentialen für Virtuelle Forschungsumgebungen (VFUen) allgemein im Kontext der aufstrebenden Digital Humanities und hier im Besonderen dargestellt ebenso für das Forschungsprojekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972“ existieren. Sie unterstützen das digitale, ortsunabhängige und kooperative Arbeiten und erfüllen Ansprüche an Open Science für das wissenschaftliche Arbeiten. Synergetisch können sie – wie auch hier so gehandhabt – als Initiator zum Forschungsdatenmanagement für eine sichere und nachhaltige Archivierung von Projektdaten und -ergebnissen dienen. Das Quellenkorpus, das in die VFU eingepflegt wurde, ist natürlich an Forschungsfragen und -interessen des Projektes gebunden. Durch die vielfältigen Vernetzungs- und Verlinkungsmöglichkeiten, z. B. der zeitlichen und regionalen Ebenen, bietet es allerdings auch die Möglichkeit, eigene Datensets für die Nachnutzung zu arrangieren. Die Abituraufsätze als primäre Quelle liegen als Digitalisate und teilweise zusätzlich als Transkripte vor. Kontextualisierende Quellen wie eine umfangreiche Gesetzes- und Verordnungssammlung und verschiedene Bibliographien zu Forschungsliteratur ergänzen das Korpus. Anschlussperspektiven auch außerhalb des bildungshistorischen oder fachdidaktischen Feldes, wie für kultur-, literatur-, verwaltungs- oder sprachwissenschaftliche Fragestellungen, sind denkbar. Vorstrukturierte Zugänge und eine eingängige Benutzerführung erleichtern die Auswertungen von quantitativen wie auch qualitativen Daten und bieten spezifische Abfragen, die mit der VFUen möglich sind.

Eine VFU könnte die qualitative Analyse allerdings auch noch dadurch unterstützen, dass die qualitative Kodierung der Daten kollaborativ und somit besser in Teams durchgeführt werden kann. Die Forschungsumgebung hat zudem den Vorteil, dass über die Daten sehr leicht gebrowst werden kann und die Forscher*innen eine Vorauswahl von Aufsätzen anhand der Metadaten treffen können.

doi.org/10.35468/6052-15

Die hier aufgebaute virtuelle Forschungsumgebung (VFU) bedurfte sowohl der archivarischen, bibliothekarischen, bildungshistorischen und der informationstechnologischen Expertise und war nur durch einen regelmäßigen kommunikativen Austausch der Beteiligten möglich. Dabei galt es die zeitlichen, teilweise sehr unterschiedlichen Anforderungen an das Forschungskorpus und die VFU im Blick zu behalten und fortwährend anzupassen, gleichzeitig zeigte das Projekt auch, dass verschiedene rechtliche oder technische Herausforderungen zu bedenken sind.
Schließlich wurde deutlich, dass zur Projektlaufzeit lediglich ein eingeschränktes System umsetzbar ist und einige Funktionen zur qualitativen und quantitativen Analyse nur prototypisch und explorativ implementiert werden konnten. Während der Projektlaufzeit wurden in der Regel Klassensätze als PDF exportiert und diese dann mit weiteren Tools wie ATLAS.ti oder MAXQDA kodiert. Die VFU bietet auch hier die Möglichkeit, Material in externe Software, zum Beispiel zum Codieren zu exportieren. Prinzipiell erlaubt die Forschungsumgebung auch die Einbindung von weiteren Quellen durch andere Forschungsprojekte, sodass nicht nur eine wissenschaftliche Nachnutzung hier offensiv angeboten werden kann, sondern auch eine Erweiterung von Forschungsdaten im Rahmen der VFU. Nicht zuletzt konnte mit dem Schularchive-Wiki ein partizipatives Archiv entwickelt und darüber hinaus auch etabliert werden, welches zunehmend von der Fachcommunity aktiv ausgebaut wird.

## Literatur

Ahmed, Iftekhar/Poole, Scott, Marshall/Trudeau, Ashley (2018): A typology of virtual research environments. In: Proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences. S. 1–10.

Assante, Massimiliano/Candela, Leonardo/Castelli, Donatella/Cirillo, Roberto/Coro, Gianpaolo, Frosini, L./Lelii, Lucio/Mangiacrapa, Francesco/Pagano, Pasquale/Panichi, Giancarlo/Sinibaldi, Fabio (2019): Enacting open science by D4Science. In: Future Generation Computer Systems 101, S. 555–563.

Berg, Kristian/Romstadt, Jonas/Neitzert, Cedrek (2021): GraphVar – Korpusaufbau und Annotation Version 1.0. Online-Dokumentation: https://graphvar.uni-bonn.de/dokumentation.

Boellstorff, Tom (2014): Die Konstruktion von BIG Data in der Theorie. In: Reichert, Ramón (Hg.): Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie. Bielefeld, S. 105–131

Borgman, Christine L. (2009): The digital future is now: A call to action for the humanities. In: Digital humanities quarterly 3, H. 4
Online unter: http://digitalhumanities.org/dhq/vol/3/4/000077/000077.html).

Borgman, Christine L. (2012): The conundrum of sharing research data. In: Journal of the American Society for Information Science and Technology 63, H. 6, S. 1059–1078.

Borgman, Christine L. (2016): Big data, little data, no data: Scholarship in the networked world. MIT Press.

Botte, Alexander/Rittberger, Marc/Schindler, Christoph (2011): Virtuelle Forschungsumgebungen. Wissenschaftspolitische Erwartungen, informationswissenschaftliche Forschungsfelder und Herausforderungen. In: Griesbaum, Joachim/Mandl, Thomas/Womser-Hacker, Christa (Hg.): Information und Wissen: global, sozial und frei? 12th International Symposium on Information Science (ISI 2011), Hildesheim, S. 422–432 (https://doi.org/10.5281/zenodo.4134663).

doi.org/10.35468/6052-15

Bowker, Geoffrey C. (2000a): Biodiversity Datadiversity. In: Social Studies of Science 30, H. 5, S. 643–683.
Bowker, Geoffrey C. (2000b): Mapping biodiversity. In: International Journal of Geographical Information Science 14, H. 8, S. 739–754.
Brink, Sylvia/Fuchs, Andreas L./Henrÿ, Roderich/Reiß, Kathleen/Schilling, Dennis/Strötgen, Robert (2011): „Gemeinsam Wissen Schaffen“. Das Konzept der Virtuellen Forschungsumgebung von Edumeres.net als Beispiel für kollaboratives Arbeiten in der Bildungsmedienforschung. In: Meißner, Klaus/Engelien, Martin (Hg): Virtual enterprises, communities & social networks Workshop GeNeMe ,10, Gemeinschaften in Neuen Medien. Dresden, S. 109–118.
Buckland, Michael K. (1991): Information as thing. In: Journal of the American Society for Information Science 42, H. 5, S. 351–360.
Cramme, Stefan/Schulz, Clemens (2023): Die Transkription von Abituraufsätzen. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 317–323.
Degkwitz, Andreas (2017): „Open Science“ – Treiber des digitalen Wandels in Bibliotheken – In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 26, 2, S. 32–41 (https://doi.org/10.25656/01:16647).
Döring, Karoline Dominika/Haas, Stefan/König, Mareike/Wettlaufer, Jörg (2022): Digital History. Konzepte, Methoden und Kritiken Digitaler Geschichtswissenschaft.
Gefördert durch: University of Luxembourg, Fritz Thyssen Stiftung und Deutsches Historisches Institut Paris (https://doi.org/10.1515/9783110757101).
Edwards, Paul N./Mayernik, Matthew S./Batcheller, Archer L./Bowker, Geoffrey C./Borgman, Christine L. (2011): Science friction: Data, metadata, and collaboration. In: Social Studies of Science 41. H. 5, S. 667–690 (https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22164720/).
Eiben-Zach, Britta (2023a): Reifeprüfungsaufsätze als Quellen historischer Forschung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 132–147.
Eiben-Zach, Britta (2023b): Vom literarischen Aufsatz zur Literaturanalyse. Der Wandel literaturbezogenen Schreibens im Zeitraum 1882–1972. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 148–176.
Engelhardt, Kerrin von (2023): Ritualisierte Bürokratie. Die Papiertechnologien der Reifeprüfung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 53–71.
Fickers, Andreas (2020): Update für die Hermeneutik. Geschichtswissenschaft auf dem Weg zur digitalen Forensik? In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 17, H. 1, S. 157–168 (DOI: https://doi.org/10.14765/zzf.dok-1765).
Geiger, Jonathan D. (2023): Daten/Forschungsdaten. In: AG Digital Humanities Theorie des Verbandes Digital Humanities im deutschsprachigen Raum e. V. (Hg.): Begriffe der Digital Humanities. Ein diskursives Glossar (= Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften/Working Papers, 2). Wolfenbüttel (https://zfdg.de/wp_2023).
Gibson, Twyla (2019): Digital humanities, libraries, and collaborative research: New technologies for digital textual studies. In: College & Undergraduate Libraries 26, H. 2, S. 176–204 (https://doi.org/10.1080/10691316.2019.1638702).
Gius, Evelyn/Meister, Jan Christoph/Meister, Malte/Petris, Marco/Bruck, Christian/Jacke, Janina/Schumacher, Mareike/Gerstorfer, Dominik/Flüh, Marie/Horstmann, Jan (2020): CATMA 6 (Version 6.3). Zenodo (https://zenodo.org/records/7986177).

Hallet, Wolfgang (2010): Methoden kulturwissenschaftlicher Ansätze: Close Reading und Wide Reading. In: Nünning, Vera/Nünning, Aansgar/Bauder-Begerow, I. (Hg.): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Stuttgart, S. 293–315
Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-476-00205-1_14).

Haubfleisch, Dietmar/Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W./Ritzi, Christian (1999): Internet und bildungshistorische Forschung. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung. Hrsg. Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 267– 288 (https://jb-historische-bildungsforschung.de/index.html).

Heintz, Bettina (1993): Wissenschaft im Kontext: neuere Entwicklungstendenzen der Wissenschaftssoziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 43, H. 3, S. 528–552 (URL: http://pub.uni-bielefeld.de/publication/1784287).

Hewa Nadungodage, C./Catlin, A. C./Bejarano, A., Clark/S., Wickramaarachchi, G./Fernando, S./ Desigavinayagam, P. (2020): The DEEDS platform: Support for integrated data and computing across the research lifecycle. Future Generation Computer Systems 111, S. 793–805.

Hild, Anne (2018): „Helden und Denker" der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945. Erziehungswissenschaftliche Studien. Universitätsverlag Göttingen
(http://dx.doi.org/10.17875/gup2018-1091).

Hiltmann, Torsten (2018): Forschungsdaten in der (digitalen) Geschichtswissenschaft. Warum sie wichtig sind und wir gemeinsame Standards brauchen. In: Digitale Geschichtswissenschaft
Online unter: https://digigw.hypotheses.org/2622).

Hocker, Julian/Veja, Cornelia/Schindler, Christoph/Rittberger, Marc (2021): Potenziale von Citizen Science in der historischen Schulbuchforschung. Das Beispiel Interlinking Pictura. In: Schmideler, Sebastian/Helm, Wiebke (Hg.): BildWissen–KinderBuch. Stuttgart, S. 263–275.

Hocker, Julian/Schindler, Christoph/Rittberger, Marc/Krefft, Annett/Lorenz, Marco/Scholz, Joachim (2022): Potentials of Research Knowledge Graphs for Interlinking Participatory Archives: The Case of Distributed School Archives. In: Garoufallou, Emmanouel/Ovalle-Perandones, María-Antonia/ Vlachidis, Andreas (Hg.): Metadata and Semantic Research. MTSR 2021. Communications in Computer and Information Science, vol 1537. Cham.
Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-030-98876-0_33).

Hohls, Rüdiger (2018): Digital Humanities und digitale Geschichtswissenschaften. In: Clio Guide – Ein Handbuch zu digitalen Ressourcen für die Geschichtswissenschaften, Hrsg. von Laura Busse, Wilfried Enderle, Rüdiger Hohls, Thomas Meyer, Jens Prellwitz, Annette Schuhmann, 2. erw. und aktualisierte Aufl., Berlin, S. A.1-1 – B.1-34 (https://doi.org/10.18452/19244).

Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine (2023): Einleitung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 7–15.

Kitchin, Rob (2014): The Data Revolution. Big Data, Open Data, Data Infrastructures & Their Consequences. Los Angeles u. a.

Lässig, Simone (2021): Digital History. Challenges and Opportunities for the Profession. In: Geschichte und Gesellschaft 47, S. 5–34.

Löwe, Denise (2020): Abituraufsätze des 19. und 20. Jahrhunderts als bildungshistorische Quellen, in: bildungsgeschichte.de, Berlin (DOI: https://doi.org/10.25523/32552.1).

Löwe, Denise (2023): Der Abiturient. Eine historische Subjektform. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 72–108.

Mons, Barend, Neylon, Cameron, Velterop, Jan, Dumontier, Michael, da Silva Santos, Luis Olavo Bonino, & Wilkinson, Mark D. (2017): Cloudy, increasingly FAIR; revisiting the FAIR Data guiding principles for the European Open Science Cloud. In: Information Services & Use 37, H. 1, S. 49–56 (DOI: https://doi.org/10.3233/ISU-170824).

Moretti, Franco (2013): Distant reading. London: Verso Books.
Müller, Lars (2019): „Kooperatives Management geisteswissenschaftlicher Forschungsdaten“. In: ABI Technik, vol. 39, no. 3, 2019, S. 194–201.
Online unter: https://doi.org/10.1515/abitech-2019-3003.
Oberdorf, Andreas (2021): Digital Turn und Historische Bildungsforschung – Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In: H-Soz-Kult, 03.01.2021, www.hsozkult.de/event/id/event-94935.
Oberdorf, Andreas (Hg.) (2022): Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn
(https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248484).
Pickering, Andrew (1989): Living in the Material World: On Realism and Experimental Practices. In: Gooding, David/Pinch, Trevor/Schaffer, Simon (Hg.): The Uses of experiment: studies in the natural Sciences, S. 275–297. Cambridge University Press.
Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Cramme, Stefan/Mattes, Monika/Müller, Lars/Reimers, Bettina (2021): Quellen und Methoden der Historischen Bildungsforschung. In: Matthes, Eva/Kesper-Biermann, Sylvia/Link, Jörg-W./Schütze, Sylvia (Hg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bad Heilbrunn, S. 11–29.
Reh, Sabine/Löwe, Denise/Engelhardt, Kerrin von/Eiben-Zach, Britta/Lorenz, Marco (2023): Verordnete Prüfung. Gesetzliche Vorgaben zum Abitur und zur Prüfung im Fach Deutsch (Bayern, Preußen und West-Berlin). In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 18–52.
Ritzi, Christian (2003): Scripta Paedagogica Online. In: Thaller, M. (Hg.): Digitale Bausteine für die geisteswissenschaftliche Forschung. Göttingen, S. 103–122.
Ritzi, Christian (2006): Funktion und Leistung einer Forschungsbibliothek: die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung im Kontext der Historischen Bildungsforschung. Dissertationsschrift Universität Potsdam
Online unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-12791.
Rosenberg, Daniel (2014): Daten vor Fakten. In: Reichert, Ramón (Hg.): Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie. Bielefeld, S. 133–156.
Schindler, Christoph (2018): Informationspraxen in der Bildungsforschung. Ethnographische Informationsforschung über Forschungsumgebungen, Apparaturen und Forschungsdaten in Interaktion. Bad Heilbrunn (https://doi.org/10.25656/01:15548).
Schindler, Christoph/Ell, Basil/Rittberger, Marc (2012): Intra-linking the Research Corpus. Using Semantic MediaWiki as a lightweight Virtual Research Environment. In: Meister J. Christoph/Schönert, Katrin/Lomsché, Bastian/Schernus, Wilhelm/Schüch, Lena/Stegkemper Meike (Hg.): Digital Humanities 2012. Hamburg, S. 359–362.
Schindler, Christoph/Ell, Basil (2013): Kollaborative Analyse von historischen Netzwerken: Virtuelle Forschungsumgebung für die Historische Bildungsforschung. In: Grunder, Hans-Ulrich/Hoffmann-Ocon, Andreas/Metz, Peter (Hg.): Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 142–148.
Schindler, Christoph/Ell, Basil/Rittberger, Marc (2013): Virtuelle Forschungsumgebung SMW-CorA: Interaktionskapazitäten für geistes- und sozialwissenschaftliche Forschung am Beispiel der Historischen Bildungsforschung. In: Informationswissenschaft zwischen virtueller Infrastruktur und materiellen Lebenswelten: Proceedings des 13. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2013), hrsg. von Hobohm Hans-Christoph. Glückstadt, S. 254–266
Online unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:525-4143.
Schindler, Christoph/Hocker, J./Müller, Lars/Maleshkova, Maria/Weller, Tobias (2017): Grasping the Materializations of Practices in Digital Humanities. A Semantic Research Environment for Analyzing Exam Grading Practices in German High Schools. In: Gäde, Maria/Trkulja, Violeta/Petras, Vivien (Hg.): Everything Changes, Everything Stays the Same? Understanding Information Spaces. Proceedings of the 15th International Symposium of Information Science (ISI 2017), Humboldt-Universität zu Berlin (https://doi.org/10.18452/1470).

Schmideler, Sebastian, Helm, Wiebke (Hg.) (2021): BildWissen<--> KinderBuch. Historische Sachliteratur für Kinder und Jugendliche und ihre digitale Analyse. Stuttgart.
Söring, Sibylle (2016): Technische und infrastrukturelle Lösungen für digitale Editionen: DARIAH-DE und TextGrid. In: Bibliothek Forschung und Praxis 40, H. 2, S. 207–212
Online unter: https://doi.org/10.1515/bfp-2016-0040).
Stisser, Anna/Hild, Anne/Ell, Basil/Schindler, Christoph (2014): Neue Forschungswerkzeuge in der Historischen Bildungsforschung. Die virtuelle Forschungsumgebung SMW-CorA für die kollaborative Analyse und Auswertung umfangreicher digitalisierter Quellen. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2013, Bad Heilbrunn, S. 305–325.
Stisser, Anna (2021): „Erziehung" in erziehungswissenschaftlichen Lexika von 1895 bis 1989. Erziehungswissenschaftliche Studien, Universitätsverlag Göttingen
Online unter: http://dx.doi.org/10.17875/gup2021-1763).
Van Ruyskensvelde, Sarah (2014): Towards a history of e-ducation? Exploring the possibilities of digital humanities for the history of education. In: Paedagogica Historica 50, 6, S. 861–870
(https://doi.org/10.1080/00309230.2014.955511).
Veja, Cornelia/Hocker, Julian/Schindler, Christoph/Kollmann, Stefanie (2018): Bridging Citizen Science and Open Educational Resource. In: Proceedings of the 14th International Symposium on Open Collaboration, S. 1–12.
Weitin, Thomas (2017): Scalable Reading. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 47, 1–6
(DOI: https://doi.org/10.1007/s41244-017-0048-4).

## Internetreferenzen

https://atlasti.com
https://bbf.dipf.de/de/forschen-publizieren/forschungsprojekte/abiturpruefungspraxis-und-abituraufsatz-1882-bis-1972
https://catma.de
http://www.historische-bildungsforschung-online.de/hbo/links.html?seite=1464
https://www.maxqda.de
https://scripta.bbf.dipf.de
https://www.semantic-mediawiki.org
https://schularchive.bbf.dipf.de
https://textgrid.de

## Autor*innen

Dr. **Julian Hocker** war wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und promovierte an der Universität Hildesheim. Zurzeit ist er bei Detecon, einer Tochter der Deutschen Telekom, als Unternehmensberater tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Open Science, Semantic Web Technologien und Mensch-Maschine-Interaktion.

Dr. **Christoph Schindler** leitet den Arbeitsbereich Literaturinformationssysteme im Informationszentrum Bildung (IZB) des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte von ihm sind: Offene Forschungs- und Informationsinfrastrukturen, Wissensgraphen in der Bildungsforschung, Nutzungs- und Informationsforschung.
E-Mail: c.schindler@dipf.de

**Denise Löwe** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und promoviert an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Historischen Bildungsforschung, insbesondere der Kultur- und Sozialgeschichte höherer Schulen im 19./20. Jahrhundert.
E-Mail: d.loewe@dipf.de

doi.org/10.35468/6052-15

# Autorinnen und Autoren

Dr. **Stefan Cramme** ist Bibliotheksleiter in der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Bibliotheksdienstleistungen und digitale Infrastrukturen für die historische Bildungsforschung.
E-Mail: s.cramme@dipf.de

Dr. **Britta Eiben-Zach** war bis 2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsche Philologie und Didaktik der deutschen Literatur der Eberhard Karls Universität Tübingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte des Deutsch- und Literaturunterrichts, literaturbezogene Schreibformen und (Abiturprüfungs-)Aufgaben.
E-Mail: b.zach@eiben-online.de

Dr. **Kerrin v. Engelhardt** (geb. Klinger) wurde im Fach Geschichte der Naturwissenschaften promoviert. Derzeit leitet sie die Fallstudie „Der Mythos naturwissenschaftlicher Neutralität. Der schulische Lehrfilm im Kalten Krieg" an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Historische Bildungsforschung. Sie beschäftigt sich in ihren Arbeitsschwerpunkten mit den historischen Praktiken des Lehrens und Lernens, ihren Mitteln und Materialien.
E-Mail: kerrin.engelhardt@hu-berlin.de

Dr. **Julian Hocker** war wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und promovierte an der Universität Hildesheim. Zurzeit ist er bei Detecon, einer Tochter der Deutschen Telekom, als Unternehmensberater tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Open Science, Semantic Web Technologien und Mensch-Maschine-Interaktion.

Dr. **Michael Kämper-van den Boogaart** war von 1997 bis 2023 Professor für Neuere deutsche Literatur und Fachdidaktik Deutsch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach diversen Studien zu Aspekten literarischer Rezeptionskompetenz und anderen aktuellen Fragen des Deutschunterrichts der Sekundarstufe forscht und publiziert er in jüngerer Zeit vorwiegend zu Themen der Fachgeschichte.
E-Mail: michael.kaemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de

**Denise Löwe** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und promoviert an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Historischen Bildungsforschung, insbesondere der Kultur- und Sozialgeschichte höherer Schulen im 19./20. Jahrhundert.
E-Mail: d.loewe@dipf.de

**Marco Lorenz** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum im Arbeitsbereich Historische Bildungsforschung. In seinem Promotionsprojekt forscht er zur Ausbildung und Förderung von Nachwuchsautor*innen in der DDR und beschäftigt sich mit digitalen Formaten in der Historischen Bildungsforschung.
E-Mail: marco.lorenz-z5x@ruhr-uni-bochum.de

Dr. **Sabine Reh** ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktorin der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte pädagogischer Institutionen und Praktiken, Fachunterrichtsgeschichte, Geschichte des pädagogischen Wissens nach 1945.
E-Mail: sabine.reh@hu-berlin.de

Dr. **Christoph Schindler** leitet den Arbeitsbereich Literaturinformationssysteme im Informationszentrum Bildung (IZB) des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte von ihm sind: Offene Forschungs- und Informationsinfrastrukturen, Wissensgraphen in der Bildungsforschung, Nutzungs- und Informationsforschung.
E-Mail: c.schindler@dipf.de

Dr. **Joachim Scholz** ist Professor für Historische Bildungsforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Schulgeschichte und der kulturgeschichtlichen Forschung zu neuzeitlichen Praktiken der Erziehung und Bildung; aktuelle Themen: Transformation von Bildungswissen, Lehrkräftebildung, Schüler*innenforschung.
E-Mail: joachim.scholz@rub.de

**Clemens Schulz** war studentischer Mitarbeiter in der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

doi.org/10.35468/6052-15

klinkhardt

**Die Beiträge des Bandes präsentieren zentrale Befunde des von der Leibniz-Gemeinschaft geförderten Projekts „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972".** Auf der Basis eines umfangreichen und in einer digitalen Forschungsumgebung bearbeiteten Korpus deutscher Abituraufsätze wurden – ergänzt durch die Analyse weiterer Quellen – Prüfungspraktiken rekonstruiert und kontextualisiert. Aufgearbeitet wurden sowohl bildungshistorische, juristische und administrative Konstellationen als auch fach- und schreibdidaktische Paradigmen, die einen historischen Blick auf die sogenannte Königsdisziplin der Abiturprüfung eröffnen, die ihre Rolle auch gegenwärtig im Streit um die Erwerbsbedingungen der Allgemeinen Hochschulreife behauptet.


**Die Herausgeber:innen**

**Michael Kämper-van den Boogaart** war von 1997 bis 2023 Professor für Neuere deutsche Literatur und Fachdidaktik Deutsch an der Humboldt-Universität zu Berlin/Institut für deutsche Literatur.

**Sabine Reh** ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin/Institut für Erziehungswissenschaften und Direktorin der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

**Christoph Schindler** leitet den Arbeitsbereich Literaturinformationssysteme im Informationszentrum Bildung (IZB) des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

**Joachim Scholz** ist Professor für Historische Bildungsforschung an der Ruhr-Universität Bochum/Institut für Erziehungswissenschaft.



978-3-7815-2609-9